

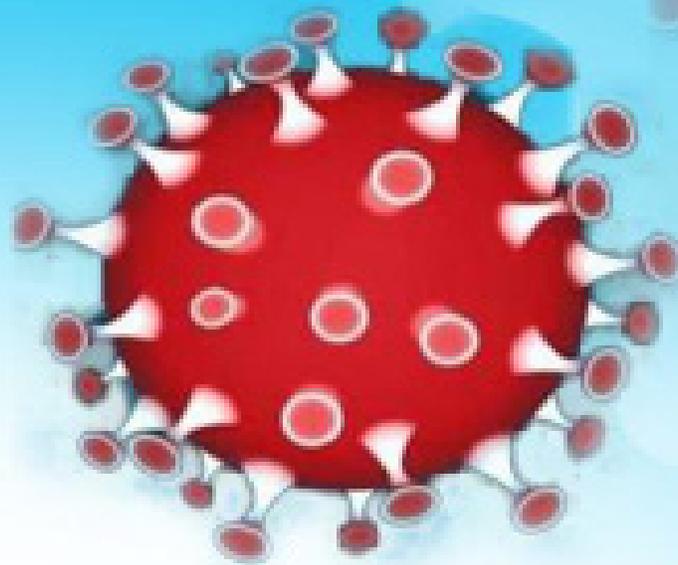
ISSN: 1990-8644

# Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

Volumen 16 • Número 74 • Mayo-junio • 2020

## "Los procesos pedagógicos en tiempos del SARS-COV-2"



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





# 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 .....	04
Eugenia del Carmen Mora Quintana	
01 _ POTENCIALIDADES DE LA VALORACIÓN PARA OTORGAR SIGNIFICADO AL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE CUBA .....	007
Julio Fragozo Fragozo, Ana María Molina Gómez, Valia Caminero Chávez	
02 _ METODOLOGÍA PARA EL USO DE LAS INFOGRAFÍAS DIDÁCTICAS EN EL PROCESO PEDAGÓGICO DE POSGRADO DEL CENTRO DE ESTUDIOS DE TECNOLOGÍAS Y SISTEMAS .....	012
Yanet Simón Dolz	
03 _ ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ELEMENTOS DE CARÁCTER HISTÓRICO EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA ESCUELA MEDIA .....	022
Eloy Arteaga Valdés, Euclides Luis Maquila, Jorge Luis Del Sol Martínez	
04 _ COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LENGUAS EXTRANJERAS .....	030
Edith Consuelo Zárate Aliaga, Betty Marlene Lavado Rojas, Walter Pomahuacre Gómez	
05 _ INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE FOR ADVANCING A TEACHER-MUSICIAN'S SKILLS IN THE ADDITIONAL CHILDREN EDUCATION SYSTEM .....	038
Irina Borisovna Gorbunova, Klara Borisovna Davletova	
06 _ LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA. UNA REFLEXIÓN TEÓRICA .....	045
Eudaldo Enrique Espinoza Freire	
07 _ LA EVALUACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, EXPRESIÓN DE CALIDAD EN SU FORMACIÓN: APUNTES Y REFLEXIONES .....	054
Isis Neisy Ramos Acevedo, Aurelia Massip Acosta, Martha Alfonso Nazco, Nurian Ronda Rodríguez	
08 _ EDUCATING THE DIMENSIONS OF WORK ALIENATION AND DEVIANT BEHAVIORS .....	064
Amin Farahbakhsh, Sanjar Salajeghe, Mohammad Ziaaddini	
09 _ LA IMPLICACIÓN DEL INVESTIGADOR EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL CAMPO EDUCATIVO .....	072
Agustín Alfredo Torres Rodríguez, Eybar Rafael Sánchez Cabrera, Alejandro Moreno Lozano	
10 _ INDEPENDIENT EDUCATING OPTIMUM METHOD OF INDEPENDENT AUDITOR REPORT TYPE PREDICTION .....	079
Ali Bakhshi, Shohre Yazdan, Ali Maleki	
11 _ DESEMPEÑO DOCENTE Y HABILIDADES INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS PERUANA .....	093
Enrique Alejandro Barbachán Ruales, Lourdes Basilia Pareja Pérez, Arcelia Olga Rojas Salazar, Lindomira Castro Llaja	
12 _ CONTRIBUCIONES DE LA FILOSOFÍA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN .....	099
Floralba del Rocío Aguilar Gordón	
13 _ ESTILOS DE VIDA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE UNA FACULTAD DE ENFERMERÍA EN PERÚ .....	112
María del Carmen Villavicencio Guardia, Irene Deza y Falcón, Rocío del Pilar Dávila Soto	
14 _ LA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO UNIVERSITARIO EN EL DESARROLLO LOCAL, PERSPECTIVA EN EL CONTEXTO DEL CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL .....	120
María Rosa Núñez González, María Esther Fernández Morera, Juan Carlos González Reyes	
15 _ TEACHING THE CONCEPTS OF DESIGNING A BEHAVIORAL MODEL WITH THE CASE STUDY: ADMINISTRATIVE SYSTEMS OF KERMAN PROVINCE .....	132
Maryam Ranjbar, Masoud Pourkiani, Malikeh Beheshtifar, Ayyub Sheikhi	
16 _ TUTORÍAS ACADÉMICAS EN EL CURRÍCULUM DE PRÁCTICAS PROFESIONALES: ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL, UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO .....	142
Yasna Anabalón Anabalón, Marcela Concha Toro, Marcela Mora Donoso	

17 _ VÍAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LA LICENCIATURA EN DERECHO .....	<b>148</b>
<i>Gelen Valero Rodríguez, Daliani Mileni González Gutiérrez, Lourdes María Martínez Casanova</i>	
18 _ EL REGRESO DEL PUMA INDOMABLE. NEOLIBERALISMO Y LAS LUCHAS SOCIALES DESDE LA ESCUELA PÚBLICA EN EL SUR DEL PERÚ .....	<b>154</b>
<i>Franklin Américo Canaza-Choque, Felipe Supo-Condori, David Ruelas-Vargas, Percy Samuel Yabar-Miranda</i>	
19 _ LA COMPRENSIÓN LECTORA UNA NECESIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE LA BÁSICA SECUNDARIA COLOMBIANA .....	<b>162</b>
<i>Marian Gissett Villota Ruíz</i>	
20 _ TEACHING THE ESSENTIAL CONCEPTS OF RELATIONSHIP BETWEEN HUMAN RESOURCE ACCOUNTING AND EMPLOYEE PERFORMANCE IN MASKAN BANK BRANCHES OF SHIRAZ .....	<b>169</b>
<i>Ghazanfar Baghdadam, Saeed Sayadi, Hamdolla Manzari Tavakoli, Sanjar Salajegheh, Ayob Sheykhi</i>	
21 _ CALIDAD EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR A LO LARGO DE UN LUSTRO....	<b>180</b>
<i>Somarís Fonseca Montoya, Reinaldo Requeiro Almeida</i>	
22 _ EDUCATING POEMS USING NOSTALGIA BY GHOLAM REZA BARUSAN .....	<b>186</b>
<i>Mojtaba Abbasi Hashem Abadi, Mohammad Shah Badi Zadeh, Majid Taghavi Behbahani</i>	
23 _ EL ENFOQUE FILOSÓFICO DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA EN EDUCACIÓN BÁSICA .....	<b>193</b>
<i>Verónica Jacqueline Guamán Gómez, Eudaldo Enrique Espinoza Freire, Lázara Herrera Martínez, Esperanza Herrera Ochoa</i>	
24 _ EMPLEO DE UN VIDEOJUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA CLASE DE MATEMÁTICA: EL CASO DEL PUZZLE HANDS OF TIME .....	<b>201</b>
<i>Marcos Campos Nava, Agustín Alfredo Torres Rodríguez</i>	
25 _ ROMANTICISMO, EXPRESIÓN DE LIBERTAD .....	<b>207</b>
<i>Yipsi Cruz Beltrán, Fernando Rodríguez Manzaneira</i>	
26 _ REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS SOBRE FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS .....	<b>215</b>
<i>Gonzalo Andrés Espín Álvarez, Raúl Alpízar Fernández</i>	
27 _ EL CARÁCTER COMPLEJO DE LA COMPETITIVIDAD EN DESTINOS TURÍSTICOS RURALES: CONSIDERACIONES PARA ESTUDIOS TURÍSTICOS .....	<b>225</b>
<i>Alexandra Verónica Parra Cárdenas</i>	
28 _ LA ACTIVIDAD FÍSICA Y ENVEJECIMIENTO EXITOSO: CONSIDERACIONES DE UNA RELACIÓN NECESARIA .....	<b>231</b>
<i>José Manuel Rojas Rebolledo, María Magdalena López Rodríguez del Rey, Manuel García Viera</i>	
29 _ LECTURA CRÍTICA: UN PROCESO INHERENTE A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMPETENTE Y SIGNIFICATIVA .....	<b>240</b>
<i>Jesús Morales Carrero</i>	
30 _ PEDAGOGÍA DESDE UNA PERSPECTIVA DESARROLLADORA PARA LOS DOCENTES DE LA CARRERA ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS .....	<b>248</b>
<i>Oscar Fabián Moncayo Carreño, Juan Carlos Cano Intriago, Freddy Bustamante Vera</i>	
31 _ INTERPRETACIÓN Y MEDIACIÓN DIDÁCTICA DEL ARTE PICTÓRICO RELIGIOSO DE LA ÉPOCA COLONIAL EN LA CIUDAD DE LOJA, ECUADOR .....	<b>254</b>
<i>Jefferson Sánchez Ruiz, Rubén Darío Román Aguirre, Maruxi Yadira Loarte Tene</i>	
32 _ EL APRENDIZAJE EN LAS COMUNIDADES VIRTUALES .....	<b>261</b>
<i>Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey, Vania del Carmen Guirado Rivero, Jorge Luis León González</i>	
33 _ LA ACTIVACIÓN REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA FUNDAMENTOS DE LA ADMINISTRACIÓN .....	<b>266</b>
<i>Oscar Fabián Moncayo Carreño, Victoria Elvira Torres Moreno, Mariela María Martínez Roselló, Yumila Pupo Cejas, María Luisa Tiá Pacheco, Gladys Pérez</i>	

34 _ LA FORMULACIÓN DE PROBLEMAS CON TEXTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA .....	<b>276</b>
Carlos Duardo Monteagudo, Gonzalo González Hernández, Fidel Rubén Rodríguez Ramos	
35 _ OBJETO DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE QUEVEDO, ECUADOR .....	<b>284</b>
Oscar Fabián Moncayo Carreño, Nelly Narcisca Manjarrez Fuentes, Jhon Alejandro Boza Valle	
36 _ RETOS DE LA FORMACIÓN DE JURISTAS PARA LAS RELACIONES INTERNACIONALES EN CUBA .....	<b>291</b>
Lisett Páez Cuba, Jorge Luis Silva González, Mercedes Trujillo Pérez	
37 _ LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS MATEMÁTICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA .....	<b>298</b>
Martha Lucrecia Angulo Vergara, Eloy Arteaga Valdés, Osmany Alfredo Carmenates Barrios	
38 _ LA ESTIMULACIÓN Y EL DESARROLLO MOTOR FINO EN NIÑOS DE 5 AÑOS .....	<b>306</b>
Azucena Monserrate Macías Merizalde, Ignacio García Álvarez, Raisa Emilia Bernal Cerza, Holger Enrique Zapata Jaramillo	
39 _ EL MANEJO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN UNA TELESECUNDARIA EN MÉXICO .....	<b>312</b>
Maritza Librada Cáceres Mesa, Rubén García Cruz, Octaviano García Robelo	
40 _ LA EVALUACIÓN ÁULICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INICIAL: UNA PRÁCTICA EDUCATIVA INCLUSIVA .....	<b>325</b>
María Guadalupe Valladares González, Yaquelin Alfonso Moreira	
41 _ LA INSERCIÓN AL CAMPO LABORAL DE LOS ARTISTAS DEL INSTITUTO DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO ¿VOCACIÓN O HABITUS? .....	<b>332</b>
Lydia Raesfeld, Maricela Hernández Pliego	
42 _ LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN TIEMPOS DE CRISIS .....	<b>341</b>
Diego Abraham Cueva Gaibor	
43 _ LA COMUNICACIÓN, ASPECTO ESENCIAL EN LA INTERPRETACIÓN NECESARIA DE LA UNIDAD BIOPSIOSOCIAL DEL HOMBRE FRENTE A LA LUCHA CONTRA EL VIRUS SARS-COV-2 .....	<b>349</b>
José Carlos Pérez González	
44 _ LA FORMACIÓN DUAL. ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA IMPLEMENTACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD ECUATORIANA .....	<b>354</b>
Blas Yoel Juanes Giraud, Cinthya Rodríguez Hernández	
45 _ LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE PREPARACIÓN Y SUPERACIÓN DE DIRECTIVOS: LOS MÉTODOS Y LAS FORMAS .....	<b>364</b>
Regla Caridad Díaz Macías, Teresa Caridad Velázquez Martín, Tomasa Sarría Quintana	
46 _ TRATAMIENTO DE TEOREMAS DE LA MATEMÁTICA SUPERIOR MEDIANTE LA VÍA DEDUCTIVA Y LA REDUCTIVA .....	<b>370</b>
Alejandro Martínez Castellini	
47 _ PATRIMONIO CULTURAL E IDENTIDAD EN LAS UNIVERSIDADES .....	<b>379</b>
Ailén Fonseca Martínez, Maribel Brull González	
48 _ ESCUELA Y FAMILIA: RESPONSABILIDAD COMPARTIDA EN EL PROCESO EDUCATIVO .....	<b>387</b>
Alexis Pire Rojas, Adalia Lisett Rojas Valladares	
49 _ CORAZÓN IMPIDE LA INMOVILIDAD DE LOS AMANTES A HACER FELIZ .....	<b>393</b>
Dolores Pérez Dueñas, Litter Suárez Vivas, Isabel Gutiérrez de la Cruz, Ana Ibyes Torres Blanco, Elvis Chapis	
NORMAS .....	<b>120</b>

## EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana<sup>1</sup>

E-mail: [ecmora@ucf.edu.cu](mailto:ecmora@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Directora de la revista. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

El No. 74 de la Revista Conrado sale a luz en condiciones muy especiales, nuestro país azotado por una enfermedad sin precedentes, la COVID-19.

La Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” luego de conocidas las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación Superior Cubano entre ellas “reducir la cantidad de trabajadores que laboran actualmente en las universidades y otros centros, donde quedará solamente el personal estrictamente imprescindible” desarrollo un amplio trabajo de reorganización de los procesos universitarios de esta manera, se orienta a todo el personal con condiciones para el desempeño en la modalidad de teletrabajo, asumirlo desde casa para continuar con responsabilidad y calidad trabajando, evitar así, el traslado innecesario de personas y reforzar el aislamiento para evitar la propagación.

La Editorial Universo Sur de esta Universidad bajo estas condiciones continuo su labor con todos sus trabajadores desde casa, procesando, editando, revisando monografías, Libros, Memorias de Evento, artículos ya registrados en el colchón de las revistas y luego de grandes esfuerzos e intercambios con docentes e investigadores del país y de otras latitudes en el caso de la Revista Conrado que nos ocupa, contamos hoy con los artículos para dar salida al número correspondiente en el mes de mayo.

Desde este espacio damos las gracias al equipo editorial, científico y diseñadores que hizo posible montar el Número, a los docentes que en tiempo enviaron sus artículos y respuesta a los señalamientos realizados, a los pares revisores que enviaron sus evaluaciones con rapidez y calidad y al desvelo de nuestro Editor Jefe en su constante comunicación.

Se destaca en el número el artículo del Dr. C. José Carlos Pérez González donde escribe sobre la comunicación y las relaciones entre los individuos frente a la COVID-19 invitamos a su lectura. Continuaremos trabajando porque aún queda trabajo por hacer y números que publicar esperamos contar con ustedes estimados lectores y escritores.

*Muchas gracias por acompañarnos*

*Atentamente*

**Directora de la Revista**

# 01

## POTENCIALIDADES DE LA VALORACIÓN PARA OTORGAR SIGNIFICADO AL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE CUBA

### VALUATION POTENTIALS TO GIVE MEANING TO LEARNING THE HISTORY OF CUBA

Julio Frago Frago<sup>1</sup>

E-mail: [julioff@infomed.sld.cu](mailto:julioff@infomed.sld.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9957-0251>

Ana María Molina Gómez<sup>1</sup>

E-mail: [editorial@spicm.cfg.sld.cu](mailto:editorial@spicm.cfg.sld.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9720-4610>

Valia Caminero Chávez<sup>1</sup>

E-mail: [filosofia4808@ucm.cfg.sld.cu](mailto:filosofia4808@ucm.cfg.sld.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5898-8643>

<sup>1</sup> Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos "Raúl Dorticós Torrado" Cuba.

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

Frago Frago, J., Molina Gómez, A. M., & Caminero Chávez, V. (2020). Potencialidades de la valoración para otorgar significado al aprendizaje de la Historia de Cuba. *Revista Conrado*, 16(74), 7-11.

#### RESUMEN

El trabajo tiene por objetivo describir las potencialidades de la valoración sustentada en el diálogo para otorgar significado al aprendizaje de la Historia de Cuba. Fue desarrollado en la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos, en el primer semestre del curso 2018-2019. Incluyó 63 estudiantes del tercer año de Medicina. Se otorgó prioridad en las guías evaluativas al trabajo con la habilidad valorar, sustentada en el diálogo. Se previeron dos mediciones. Una como diagnóstico y otra al concluir la asignatura, encaminadas a medir la percepción de los estudiantes sobre la relación estudiante-contenido, estudiante-profesor, estudiante-estudiante. Al concluir el semestre el 93,65 % de los estudiantes validó el objetivo del artículo. La percepción estudiante-contenido y estudiante-profesor creció en un 14 y un 123 %. Se demostró que esta forma de asumir la enseñanza de la Historia le otorga un nuevo significado y condiciona un acercamiento positivo de los estudiantes hacia el contenido.

#### Palabras clave.

Valoración, aprendizaje significativo, historia.

#### ABSTRACT

The objective of this work is to describe the potentials of dialogue supported assessment to provide meaning to learning the History of Cuba. The study was developed at the University of Medical Sciences Cienfuegos, in the first semester of the 2018-2019 academic year. It included 63 third-year students of Medicine. Priority was given in evaluation guidelines to work with the ability to value, sustained in the dialogue. Two measurements were planned. One as a diagnosis and another at the end of the course, aimed at measuring the perception of students about the student-content relationship, student-teacher, student-student. At the end of the semester, 93,65 % of the students validated the objective of the article. The student-content and student-teacher perception increased by 14 and 123 %. It was demonstrated that this methodology teaching History offers a new meaning and conditions a positive approach of the students towards the content.

#### Keywords:

Assessment, significant learning, history.

## INTRODUCCIÓN

Varias son las reflexiones y planteamientos realizados por notorias personalidades, que avalan la necesidad de estudiar la historia y encaminan la forma correcta de hacerla llegar a nuestra juventud, para que la conozca y la vean como una necesidad. Algunas de ellas son las siguientes:

*“La oposición que se hace a un joven, si queremos que produzca buen efecto, debe ser casi insensible, y es preciso procurar que él mismo sea su corrector”.* (Fariñas, 2015)

*“Lo pasado es la raíz de lo presente. Ha de saberse lo que fue, porque lo que fue está en lo que es”.* (Martí, 1991).

Bolívar (2009), considera que *“el único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen, para ganar la materia, etc”.*

Por otra parte, Reyes (2017), expresa que *“la utilización sistemática de métodos productivos, que se alejen de la posición reduccionista de lo reproductivo que durante años ha sentado cátedra en la escuela, son los que propician que los aprendices piensen, reflexionen, contrapongan ideas”.*

El historiador cubano Guerra (2018), demuestra que el problema identificado tiene su causa en la estrategia de aprendizaje a la que ha sido sometido el estudiante. Al respecto considera que *“cometemos el error de repetir los mismos clichés en la primaria, en la secundaria y la universidad y entonces los estudiantes no le prestan atención, porque es algo que han oído muchas veces de la misma manera y no la entienden ni la interiorizan”.*

Los autores de este artículo coinciden con las anteriores opiniones y entienden que potenciar la valoración sustentada sobre el diálogo abierto y franco, otorgaría significado a la asignatura y se limarían las limitaciones que señalan otros autores sobre el desarrollo de la habilidad, al plantear que *“generalmente cuando los alumnos valoran a una figura histórica, solo se limitan a expresar cómo era esa persona y lo que hizo, sin llegar a emitir su propio criterio acerca de su actuación y la relevancia que tuvo la misma para el desarrollo histórico social en que vivió. Asimismo, sucede cuando lo que deben valorar es un hecho histórico; los alumnos relatan íntegramente el hecho en cuestión y no son capaces de formular un juicio u opinión mediante el cual valoren la importancia o significación histórica de dicho hecho”.* (Galán & Pérez, 2014)

Se ha demostrado las consecuencias que puede tener una actitud contemplativa ante la prevalencia de un

aprendizaje memorístico y mecanicista de la Historia de Cuba en la etapa revolucionaria. Al respecto se ha planteado que *“despojándonos de prejuicios y maniqueísmos cubriendo con total valentía y objetividad desde la Revolución los vacíos historiográficos que aprovecha el enemigo para agredirnos. En esta batalla debe prevalecer la ciencia y no el discurso, pues la historia se puede interpretar, pero no cambiar al antojo o adecuar a una circunstancia”.* (González Barrio, 2017)

Los autores se preguntan ¿Es posible desarrollar la habilidad valorar al margen de una conversación heurística para fomentar un dialogo dialéctico donde los estudiantes viertan sus criterios y consideraciones personales? Por supuesto, la respuesta es negativa.

Es importante que el profesor domine la técnica de cómo hacer las preguntas. Estas deben ser expresadas de una manera clara, ser comprensibles para los estudiantes, además, no deben tener respuestas obvias, o sea, no deben ser hechas sobre aspectos tan evidentes que las respuestas no requieran una reflexión y elaboración previas, sino que necesiten de un proceso de razonamiento y esfuerzo intelectual, por último, deben estar concatenadas de tal forma que dirijan ese razonamiento paso a paso y de etapa en etapa (Ortíz, 2010).

Se comparte el criterio de Martínez (1984), cuando asevera que la pregunta formulada debe reunir los requisitos de la pregunta problémica y que su solución tiene un carácter heurístico porque conduce a encontrar lo nuevo, lo desconocido.

En un oportuno artículo se hace referencia a un razonamiento de González Maura, que valida el objetivo de este artículo: *“Solo creando espacios de reflexión en el proceso docente-educativo en los que el estudiante pueda valorar, argumentar sus puntos de vista, defenderlos ante los que se oponen a ellos, en los que el estudiante tenga libertad para expresar sus criterios, para discrepar, para plantear iniciativas, para escuchar y comprender a los demás, para enfrentarse a los problemas con seguridad e independencia estaremos contribuyendo con esta hermosa tarea”.* (citado por Seijo, et al., 2010)

¿Por qué se defiende como idea central del artículo que una valoración efectiva e integradora de la nueva información con los conocimientos ya existentes del contenido de la asignatura Historia de Cuba en la etapa revolucionaria, otorgará a la asignatura el significado proyectado desde la Educación Superior? Porque las opiniones vertidas por los estudiantes lo justifica. Muchas veces se ha escuchado *Si ya hicimos una prueba de ingreso o dimos historia antes, por qué ahora*. Por otra parte, en exploraciones realizadas en la Universidad de Ciencias Médicas

de Cienfuegos, el 41,26 % de los estudiantes ha mostrado insatisfacciones con el contenido de la asignatura en el tercer año de la carrera.

De todo lo anteriormente planteado se infiere que la expresión cambiaría si al estudiante se le ofrece la oportunidad de utilizar los conocimientos que posee para expresar su punto de vista y defenderlos ante una situación problemática que le presente el profesor.

Por tales razones se realizó esta investigación con el objetivo de describir las potencialidades de la valoración sustentada en el diálogo para otorgar significado al aprendizaje de la Historia de Cuba, desde la percepción de los estudiantes.

### DESARROLLO

La investigación pedagógica realizada en la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos, durante el primer semestre del curso escolar 2018-2019, incluyó 63 estudiantes y tuvo como escenario la clase de la asignatura Historia de Cuba III en tres grupos del tercer año de la Carrera de Medicina.

Para ello se realizó un diagnóstico inicial, con el objetivo de recoger las opiniones de los estudiantes sobre la necesidad de recibir la asignatura.

Al analizar las respuestas del diagnóstico y tomando en consideración el propósito de la investigación, así como la meta pedagógica de otorgar significado a la enseñanza de la Historia, partiendo de la convicción profunda de que esta resulta muy necesaria para la formación del futuro médico cubano, se decidió realizar una actividad motivadora, para lo cual se les presentó a los estudiantes la entrevista efectuada por Alonso (2016), a Eusebio Leal Spengler el 23 de diciembre del 2016, titulada *La novia de Martí y Fidel es Cuba*, la cual fue sometida a debate, primero escuchando las opiniones espontáneas de los alumnos y después dirigiendo el diálogo hacia aspectos específicos.

Posteriormente se desarrollaron los seminarios, otorgándole prioridad en las guías evaluativas al trabajo con la habilidad valorar, sustentada en el diálogo. En todo momento se mantuvo la acción orientadora del profesor, pero se le dio posibilidad total al estudiante para desarrollar la creatividad y para emitir opiniones forjadas a partir de los análisis previos realizados por ellos. Se incentivó la independencia cognoscitiva que los llevara a la valoración profunda.

Al final se realizó una segunda medición para conocer el impacto que pudiera producir en los estudiantes, una vez impartidos los temas de la asignatura, donde se potenció

la habilidad valorar en las guías de seminarios y se condujo el proceso sobre la base del diálogo abierto. Se concibieron en estas guías preguntas con carácter problemático y de sistema.

Las respuestas de los alumnos se agruparon de la siguiente forma:

- Relación alumno-contenido: todas aquellas que se referían a su apreciación sobre el contenido, su importancia, cantidad, asimilación, necesidad de seguir recibiendo, etc.
- Relación alumno-profesor: todas las respuestas que se refirieran a la forma de conducir el proceso, al método, al clima en que se desarrolla, etc.

Relación alumno-alumno: todas las respuestas que condujeran a su apreciación sobre la relación con sus compañeros.

Los principales resultados son los siguientes:

#### Diagnóstico sobre la necesidad de la asignatura

##### Pregunta

*¿Consideras necesaria la asignatura Historia de Cuba III en el tercer año de la carrera de Medicina?*

Como se puede observar el 41,26 % de los estudiantes manifestaron opiniones negativas sobre la necesidad de recibir la asignatura

Aunque 58,73 % se manifestó a favor, estos resultados no son alentadores pues lo lógico sería que todos entendieran la importancia que tiene para su formación. Tanto en las opiniones positivas como en las negativas prevalecieron las respuestas que tienen que ver con la relación alumno-contenido (Tabla 1).

Tabla 1. Opinión de los estudiantes sobre la necesidad de recibir la asignatura.

Relación	Positivas		Negati
	No.	%	No.
Alumno-contenido	23	36,50	26
Alumno-profesor	13	20,63	-
Alumno-alumno	1	1,58	
Total	37	58,73	26

Las principales ideas emitidas en sentido negativo están relacionadas con el hecho de que llevan mucho tiempo dando la asignatura y con que tienen abundante contenido propio de la medicina que aprender.

Tres alumnos emitieron opiniones que constituyen recomendaciones:

- Cambiar el método de evaluación de la asignatura, debe ser por quipo.
- Que el contenido sea más concreto y preciso.
- En la universidad se debe abordar la Historia de Cienfuegos ya que es menos conocida

Las opiniones de los estudiantes favorecieron la primera actividad motivadora, la observación de la entrevista a Eusebio Leal Spengler. Se propició el diálogo sobre la base de la siguiente pregunta: *¿Qué piensas sobre la entrevista, su contenido histórico y la forma de abordarlo por el Dr. Eusebio Leal Spengler?*

En sentido general las respuestas estuvieron dirigidas hacia el sentimiento patriótico que despertaron en ellos las palabras de Eusebio, la forma en que se analiza la historia, el amor incondicional que este muestra a la Historia y la cultura cubana. La importancia del uso correcto de los símbolos nacionales, la admiración por Fidel, líder de nuestra Revolución que nos ha enseñado el verdadero

espíritu de sacrificio para luchar por lo que realmente anhelamos: la soberanía y la prosperidad. Destacaron el valor de la entrevista porque les permitió, en palabras de un ilustre historiador, valorar el verdadero camino de nuestra Revolución. Consideraron interesante escuchar la entrevista y conocer el criterio que tiene alguien con tanta experiencia y protagonismo como Eusebio Leal. Les resultó novedoso porque en cierto modo no habla solo de la historia sino del significado que para él tiene y como deberían verla los jóvenes. Manifestaron su deseo de, en otro momento, tener la oportunidad de escuchar a otras personas.

Reveladora resultó la siguiente opinión: Me demostró la importancia de cuidar, entender y conocer la historia de nuestra Cuba, de nuestra pequeña Isla.

El 96,82 % de los estudiantes expresó satisfacción por su contenido histórico. Dentro de las respuestas positivas, 54 (88,7 %) fueron sobre la relación alumno-contenido; siete (11,1 %) respuestas sobre la relación alumno-profesor. Dos estudiantes opinaron que el video estuvo muy extenso (alumno-contenido) para un 3,1 %. (Tabla 2).

Tabla 2. Percepción sobre la entrevista efectuada a Eusebio Leal Spengler.

Relación	Positivas		Negativas	
	No.	%	No.	%
Alumno-contenido	54	88,71	2	3,1
Alumno-profesor	7	11,1		
Alumno-alumno	-	-		
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>96,82</b>	<b>2</b>	<b>3,1</b>

Segunda medición.

Al concluir la asignatura se realizó una segunda medición, en la que los alumnos debían expresar su opinión sobre la importancia de la asignatura, y lo que es más importante, sobre la forma en que esta fue abordada.

Pregunta.

¿Cuál es tu opinión sobre el tratamiento que ha tenido el contenido de la Historia de Cuba en la etapa revolucionaria?

Encuestados: 63

El 93,65 % otorgó significado al aprendizaje de la asignatura y el 6,3 % persistió en el rechazo a en el tercer año de la carrera de medicina. Dentro de las respuestas positivas, veintiséis fueron sobre la relación alumno-contenido, veintinueve sobre la relación alumno-profesor y cuatro sobre la relación alumno-alumno (Tabla 3).

Tabla 3. Percepción de los estudiantes al concluir la asignatura.

Relación	Positivas		Negativas	
	No.	%	No.	%
Alumno-contenido	26	41,26	4	6,3
Alumno-profesor	29	46,03		
Alumno-alumno	4	6,3		
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>93,65</b>	<b>4</b>	<b>6,3</b>

La asignatura se imparte en un semestre del curso, la experiencia resulta válida a partir del cambio operado pues de un 58,7 % al inicio, las opiniones positivas ascendieron hasta el 93,65 %, o sea un 34,9 % de los estudiantes modificó su percepción acerca de la importancia de la asignatura, de forma favorable.

Se demuestra que una valoración efectiva e integradora de la nueva información con los conocimientos ya existentes del contenido de la asignatura Historia de Cuba en la etapa revolucionaria, le puede otorgar un nuevo significado y condiciona un acercamiento positivo de los estudiantes hacia el contenido. Reflexiones que están avalladas por los juicios pedagógicos encontrados en otros autores (Alvarado, García & Castellanos, 2017).

Se corrobora la trascendencia de un razonamiento que versa sobre las ideas del psicólogo estadounidense David Ausubel (1918-2008) creador de la teoría del aprendizaje significativo y uno de los fundadores de las modernas teorías constructivistas: *“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”*. (Ausubel, Novak & Hanesian, 1963)

Aunque es positivo que el 93,6 % de los estudiantes exprese satisfacciones con la idea central que se defiende en el artículo, no debe ignorarse que un 6,3 % continúa rechazando la ubicación de la asignatura en el tercer año de la carrera.

La opinión de dos estudiantes corrobora que la forma de impartir una asignatura incide positivamente en la recepción que de ella hacen los estudiantes, así los reafirman cuando expresan: *la asignatura me ha parecido una experiencia enriquecedora, siempre ha sido un espacio de debate y exposición de criterios propios y puedo compartirlos luego con los demás estudiantes y el profesor o “me ha gustado porque no es una reiteración de los contenidos analizados en cursos anteriores, sino que son temas de actualidad nacional e internacional*. Sin embargo no debe ignorarse el que alguno haya dicho: *opino que se acabe de quitar la asignatura de Historia del plan de medicina*.

## CONCLUSIONES

El 93,65 % de los estudiantes validó la idea central del artículo y la percepción estudiante contenido y estudiante-profesor creció en un 14 y un 123 % respectivamente.

Se demostró que esta forma de asumir la enseñanza de la Historia le otorga un nuevo significado y condiciona un acercamiento positivo de los estudiantes hacia el contenido

La singularidad del artículo consiste en aplicar a la enseñanza, desde la práctica docente, los valiosos aportes teóricos de la pedagogía con respecto a la superioridad del aprendizaje significativo sobre el aprendizaje memorístico, mediante un trabajo diferenciado con la habilidad valorar en las guías de los seminarios y la clases prácticas para demostrar que un juicio de valor, elaborado por los estudiantes y conducido mediante un diálogo respetuoso y persuasivo por el profesor, puede convertirse en alternativa al aprendizaje de la Historia de Cuba y conducir a que la asignatura no sea rechazada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, R. (2016). Entrevista a Eusebio Leal: La novia de Martí y Fidel es Cuba. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2016/12/26/eusebio-leal-spengler-la-novia-de-marti-y-fidel-es-cuba/>
- Alvarado, J., García, M., & Castellanos, L. (2017). Aprendizaje Significativo en la docencia de la Educación Superior. *Boletines Científicos Xikua*, 5(9), 15-23.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1963). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bolívar, M.R. (2009). ¿Cómo fomentar el aprendizaje significativo en el aula? *Temas para la Educación*, 3(137).
- Fariñas, I. (2015). Trascendencia del ideario educativo de Félix Varela en Cartas a Elpidio. *Humanidades Médicas*, 15(1).
- Galán, R., Pérez, A.M. (2014). La habilidad valorar. Ideas esenciales. <http://historia.cubaeduca.cu/la-habilidad-de-valorar>
- González Barrio, R. (2017). *El desmontaje de la historia y cómo enfrentarlo*. En, R., Pellón Azopardo, y E., Ramírez Cañedo, Dialogar Dialogar. Casa Editora Abril.
- Guerra, S. (2018). Debemos mostrar la historia con sus contradicciones. <http://www.granma.cu/feria-del-libro/2018-02-04/debemos-mostrar-la-historia-con-sus-contradicciones-04-02-2018-22-02-08>.
- Martí, J. (1991). Obras Completas, Tomo 12. Política.
- Martínez, M. (1984). Análisis lógico gnoseológico de la enseñanza problemática de la filosofía. *Revista Ciencias Pedagógicas*, 9.
- Reyes, J. (2017). El texto del mes: Hacia una preparación histórica más integral. *Historia y Sociedad*, 70.
- Seijo, B. M., Iglesias, N., Hernández, M., & Hidalgo, C. (2010). Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. *Rev Hum Méd*, 10(2).

Fecha de presentación: enero, 2020, Fecha de Aceptación: marzo, 2020, Fecha de publicación: mayo, 2020

02

## METODOLOGÍA PARA EL USO DE LAS INFOGRAFÍAS DIDÁCTICAS EN EL PROCESO PEDAGÓGICO DE POSGRADO DEL CENTRO DE ESTUDIOS DE TECNOLOGÍAS Y SISTEMAS

METHODOLOGY FOR THE USE OF DIDACTIC INFOGRAPHICS IN THE POSTGRADUATE PEDAGOGICAL PROCESS OF THE CENTER FOR THE STUDY OF TECHNOLOGIES AND SYSTEMS

Yanet Simón Dolz<sup>1</sup>

E-mail: [yanetsd88@gmail.com](mailto:yanetsd88@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8589-0748>

<sup>1</sup> Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría” Cuba.

### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Simón Dolz, Y. (2020). Metodología para el uso de las infografías didácticas en el proceso pedagógico de posgrado del centro de estudios de tecnologías y sistemas. *Revista Conrado*, 16(74), 12-21.

### RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo la propuesta de una metodología para la utilización de las infografías didácticas en la educación de posgrado. En este sentido, se muestra desde la investigación realizada un análisis de referentes teóricos del uso de los medios de enseñanza en el proceso pedagógico de posgrado, así como las potencialidades que poseen las infografías didácticas que permiten el uso de estas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sobre la base de estos principios se expone una metodología a través de la cual se conjugan principios didácticos de la enseñanza desarrolladora y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento; la propuesta favorece el uso eficaz de las infografías didácticas como un medio de enseñanza en las actividades de superación posgraduada.

### Palabras clave:

Medios de enseñanza, infografías didácticas, proceso pedagógico.

### ABSTRACT

This research aims to propose a methodology for the use of didactic infographics in postgraduate education. In this sense, an analysis of theoretical references of the use of teaching means in the postgraduate pedagogical process, as well as the potential of didactic infographics that allow the use of these in the teaching-learning process, is shown from the investigation. On the basis of these principles a methodology is exposed through which didactic principles of the development teaching and the Technologies of the Learning and the Knowledge are conjugated; the proposal favors the effective use of didactic infographics as a means of teaching in postgraduate education activities.

### Keywords:

Teaching aids, didactic infographics, pedagogical process.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información está suponiendo retos, impensables hace unos años, para la educación y el aprendizaje. Constituye un reto para el sistema educativo utilizar medios de enseñanza que faciliten los procesos de comprensión en las aulas, ante el crecimiento casi explosivo de la cantidad y densidad de información que circula en todos los ámbitos de la vida en sociedad y en todas las áreas del conocimiento.

Es en el entorno educativo donde aparece el concepto TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), las que van más allá de aprender a usar las TIC, se direcciona el uso formativo de las tecnologías; se trata de su empleo como medio didáctico al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimientos, y no solo de desarrollar habilidades tecnológicas; aspiración que es acompañada de algunas propuestas metodológicas y modalidades formativas (Cabero, 2015).

Constituye un reto para el sistema educativo utilizar medios de enseñanza que faciliten los procesos de comprensión en las aulas, ante el crecimiento casi explosivo de la cantidad y densidad de información que circula en todos los ámbitos de la vida en sociedad y en todas las áreas del conocimiento.

Dentro de estos espacios informativos, las transformaciones más sustanciales se pueden percibir en la década del 80 donde las tecnologías tuvieron un fuerte impacto en la prensa gráfica lo cual permitió la incorporación de la informatización y por ende, el empleo de nuevos medios. Ante la inminente supremacía de la imagen, los medios gráficos generaron nuevas herramientas con el fin de atraer a un público con renovados hábitos lectores - caracterizado por una lectura veloz y fragmentada- a través de la implementación de infografías.

El uso de las infografías en el ámbito educativo, es todavía reciente y novedoso, y presenta dos vertientes, por un lado, su empleo en el aula como forma de presentar la información y atraer la atención del alumnado; y por otro, acercar al alumno a su elaboración y de esta forma desarrollar en él las habilidades para buscar, obtener y procesar la información, o dicho de otro modo, desarrollar la competencia digital y tratamiento de la información (Valero, 2008).

En el Manual de Estilo Clarín se define que *“una infografía es una combinación de elementos visuales que aporta un despliegue gráfico de la información. Se utiliza fundamentalmente para brindar una información compleja mediante una presentación gráfica que puede sintetizar o esclarecer o hacer más atractiva su lectura.”* (Clarín-Aguilar, 1997)

Ante el surgimiento de este nuevo recurso o técnica y su potencialidad comunicativa, nace el interés por vincular los gráficos informativos a la práctica educativa, estimulado por conocimientos previos de autores que plantean esta relación, pero no avanzan en su utilización como herramienta para la enseñanza en el ámbito del aula (Minervi, 2005).

Un antecedente significativo de este estudio son las experiencias realizadas por De Pablos (1998); y Minervi (2006). Estas dos investigaciones se centran en realizar un estudio experimental con grupos de estudiantes y evidenciar las potencialidades que pueden ofrecer las infografías en el ámbito educativo. Estas investigaciones no hacen referencia a la preparación de los docentes sobre este tema.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Se tuvo en cuenta una población de cincuenta profesores que imparten las distintas acciones de posgrado. Se utilizan métodos teóricos (Analítico-sintético e Inductivo-deductivo) y empíricos (Observación, Entrevista, Encuesta y Análisis documental). Se determinaron los elementos que forman parte de las dimensiones e indicadores en que se proyecta la utilización de las infografías didácticas en el proceso pedagógico de posgrado.

Dimensiones e indicadores que a criterio de la autora se implican en la utilización didácticas en el proceso pedagógico de posgrado en el CETS:

1. Dimensión Didáctica: hace referencia al nivel de empleo de las infografías didácticas en los distintos momentos de la clase, si se utiliza para evaluar y si existe relación con el contenido que se imparte.
  - Indicadores:
    - Conocimiento acerca de las características de las infografías.
    - Selección de las infografías en correspondencia al objetivo didáctico.
    - Correspondencia entre el contenido de la infografía y el de la clase.
    - Frecuencia de utilización de las infografías para evaluar.
    - Momentos en que se usa las infografías en clase.
    - Nivel de empleo de las infografías en las actividades de superación posgraduada.
2. Dimensión Tecnológica: conjunto de procedimientos que implican la utilización de los medios tecnológicos y los distintos tipos de infografías.

- Indicadores:
  - Tipos de medios tecnológicos que se utilizan.
  - Empleo de infografías editadas.
  - Empleo de las infografías interactivas.
- 3. Dimensión Estética: se direcciona hacia el cocimiento que tiene el docente sobre la parte visual de la infografía que incluye los colores, las tipografías, los gráficos, los íconos y la presentación del contenido.
- Indicadores:
  - Tipos de infografías más utilizadas.
  - Conocimiento de los colores.
  - Conocimiento de las tipografías.
  - Correspondencia de los íconos con el texto.
  - Correspondencia entre el contenido y la forma.

Para facilitar el trabajo con los indicadores se realizó la categorización por cada uno de ellos. Considerando que la diferencia de valores utilizada hace más compleja su medición, se trabajó con una escala ordinal simple de cuatro valores, en la que se escogió el procedimiento de establecer reglas generales que permitan inferir la correspondencia:

Se Observa (SO): Si los indicadores evaluados alcanzan entre el 100% y el 90%. Se Observa con Frecuencia (SOFC): Si los indicadores evaluados alcanzan entre el 89% y el 70%.

Se Observa a Veces (SOAV): Si los indicadores evaluados alcanzan entre el 69% y el 30%. Casi nunca se Observa (CNSO): Si los indicadores evaluados alcanzan el 29% o menos.

La muestra la conformaron treinta y cinco profesores, los cuales fueron encuestados. Además, se aplicó la Guía de Observación a diez clases. Las muestras seleccionadas en la encuesta inicial fueron muestras simples aleatorias. El tratamiento estadístico de la encuesta a los profesores, de la guía de observación y de la entrevista a los profesores principales, se aprecia en los Anexos 1, 2 y 3 respectivamente.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La encuesta (Anexo 1) fue realizada a treinta y cinco docentes adjuntos al CETS. La aplicación de la encuesta reveló de forma general las principales dificultades que,

en el orden tecnológico, didáctico y estético, inciden en la utilización de las infografías, relacionadas principalmente, la necesidad de preparación del personal docente, en la correcta selección de este medio. Además, se debe orientar al profesor sobre el uso de las infografías en otros momentos de la clase y las potencialidades del uso de las del tipo interactivas.

Acerca de las infografías que utilizan en clase, los docentes encuestados reconocen que la mayoría de las infografías utilizadas son originales o sea descargadas de la red para un 58% (20). El 29% edita las infografías y de ellos la mitad 50% tiene en cuenta la selección de los colores (Figura 1).

Las infografías que utiliza en clase



Figura 1. Infografía que utilizan en clases.

En la pregunta relacionada con los momentos de la clase en que se utilizan las infografías, de la muestra utilizada el 71% afirma que utilizan las infografías en el desarrollo de la clase y sólo cinco docentes lo utilizan al inicio de la clase.

La muestra, de forma unánime, declara que el medio más utilizado para proyectar las infografías es la PC, indistintamente el 43% afirma que utilizan o TV monitores o Datashow. Además, un 57% (20) se apoyan de laptop para su proyección (Figura 2).

Medios tecnológicos para proyectar las infografías que utiliza.

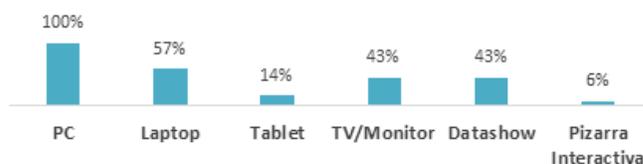


Figura 2. Momentos de la clase en que se utilizan las infografías.

La observación a clases (Anexo 2) se realizó para constatar la utilización de las infografías en las clases de la muestra seleccionada, con este instrumento además se pretendía tener información sobre los momentos de la actividad en los que estaba presente este medio, si se

elegían correctamente, etc. Se aplicó una guía de observación a diez actividades de superación posgraduada.

De las diez actividades se utilizó infografías en cuatro para un 40%, se utilizaron tres del tipo informativas y una secuencial. Estas infografías utilizadas si tuvieron relación con el contenido que se impartía. El 100% de las infografías fueron utilizadas en el desarrollo de la clase. No se utilizaron en ninguna de las diez las infografías interactivas.

Un elemento importante lo constituyó el empleo de distintos medios tecnológicos para impartir las actividades, el 50% utilizó laptop y el otro 50% una PC. El datashow fue utilizado en ocho de las diez clases para un 80%, el resto (2) utilizaron un TV/Monitor. De las infografías utilizadas un 25% (1) el docente realizó una correcta selección de colores, íconos y tipografías.

De modo general, los resultados obtenidos mediante la aplicación del método muestran las insuficiencias comprendidas en los indicadores que conforman las tres dimensiones evaluadas. Estos resultados evidencian las afectaciones presentes en las dimensiones didáctica, tecnológica y estética, de la variable, lo que amerita la implementación de la metodología para el uso de las infografías didácticas.

La entrevista se realizó a ocho profesores principales de las áreas seleccionadas (Anexo 3) para conocer el estado de la capacitación de los profesores de la muestra, valorar los indicadores de más interés para la autora y ampliar la información recogida de los instrumentos anteriores. Los resultados fueron los siguientes:

La entrevista comenzó haciendo referencia a la utilización de las infografías en las actividades de superación posgraduada que se imparten en el Centro. El 70% consideró que aún su utilización no ofrece los resultados esperados, el 30% que es baja.

El uso de la infografía es muy escaso comparado con otros tipos de imágenes didácticas. Su uso es testimonial, en tanto que, tomando las clases analizadas, la infografía alcanza el 80%.

Atendiendo a la cantidad total de imágenes o presentaciones, el profesorado parece decantarse más por la captura de pantalla como imagen didáctica y demostrativa (90% del total), seguida de la ilustración (70%), siempre o casi siempre prediseñada en Office, y por último, de los gráficos, que constituyen un 20% del total. Las infografías utilizadas son en su mayoría de elaboración ajena.

Las infografías utilizadas son en su mayoría de elaboración ajena. Acompañando al enigma anterior, podría investigarse también el por qué los profesores que utilizan

el recurso infográfico no lo elaboran ellos mismos. La interactividad que puede generarse con el usuario a penas se explota, de manera que las infografías se convierten en los más de los casos, en imágenes demostrativas o explicativas.

## Metodología

Desde el plano filosófico la metodología se sustenta en el Método General Materialista Dialéctico, concretándose en la determinación y solución de problemas didácticos desde la función docente - metodológica como componente principal para la utilización de las infografías didácticas.

Sin embargo, toda metodología debe apoyarse en un diagnóstico riguroso y detallado que caracterice el proceso que se pretende transformar a través de su implementación. Una vez expuestos los preceptos y el diagnóstico, en los que se sustentan en el primer caso la metodología propuesta, y por otra parte en adición a lo planteado en la Introducción, el problema de investigación, la autora plantea una metodología para el uso de las infografías didácticas en el proceso pedagógico de posgrado mediante la estructuración de la misma en dos fases.

El objetivo general de la metodología que se propone es promover la utilización de las infografías didácticas en el proceso pedagógico de posgrado, a partir de las consideraciones y las etapas que se definen en esta metodología.

### *Fase 1 Procedimientos para seleccionar una infografía.*

Selección del tipo de infografía

El formato de las infografías es tan variado como las temáticas que se quieran impartir. Para realizar una correcta organización visual de los elementos gráficos, se presenta una lista de algunos tipos de infografía que existen, según el contenido a tratar.

- Infografía informativa. La finalidad es ofrecer información oportuna o un concepto.
- Infografía secuencial. Secuencia de forma organizada. Utiliza una estructura en forma de lista, apoyada por iconos o imágenes consecutivas.
- Infografía científica. Se utiliza para explicar temas complejos que contengan conceptos, términos o tecnicismos.
- Infografía biográfica. Este tipo de infografía resulta de gran ayuda para explicar quién es o fue esa persona.
- Infografía geográfica. Sirven para ubicar el lugar de un hecho por medio de mapas.

- Infografía de proceso. Esta infografía muestra una sucesión de hechos o de datos respetando una línea temporal.
- Infografía estadística. Representa tendencias o resultados estadísticos con gráficos de pastel, barras, tablas o líneas para plantear cantidades, porcentajes o coordenadas
- Infografía comparativa. La mayoría de veces muestran tablas con los aspectos a contrastar.

#### *Selección de las infografías a partir del análisis de los colores*

Para entender la importancia del color en el ámbito de la educación, es necesario reconocer que, a partir de las investigaciones realizadas a nivel mundial, se tiene el conocimiento que el lenguaje del color en la actualidad deja de ser local para llegar a ser universal. Pueden ser decodificado por personas de culturas urbanas de diferentes países y son capaces de estimular el estado de ánimo y, por ende, parte de su comportamiento (Ortiz, 2008).

La psicología del color es un campo de estudio que está dirigido a analizar el efecto del color en la percepción y la conducta humana. Aunque está asociada generalmente a la comunicación visual; actualmente ejerce una influencia preponderante en los entornos educativos, ya que, el docente puede hacer uso del color para añadir elementos motivacionales, utilizando un color o combinación de colores adecuada se puede incentivar a los estudiantes aportando atención, tranquilidad, confianza y concentración (Heller, 2010).

El color azul, en la educación, es uno de los colores asociados para aprender temas de mayor grado de dificultad, ya que se relaciona con la mente. El color rojo se puede utilizar en la educación para resaltar lo urgente e importante.

Fijar atención en información clave que invite a la reflexión, así como, aprovechar la proyección de energía como elemento motivador (Acuña, 2017).

Se recomienda el uso del color verde para aliviar los nervios de los estudiantes en una evaluación, en las infografías se puede incluir en temas complicados que requieren cierto grado de abstracción, tal como la programación. El color amarillo, puede ser utilizado en lugares estratégicos, ya que su uso correcto puede estimular las funciones mentales, se puede utilizar para generar retención de conocimiento o memorización, así como para dinamizar temas aburridos. No obstante, se debe alejar de extensiones muy largas de textos en las infografías, ya que al ser un tono muy cálido y brillante puede ocasionar

dificultades visuales y por ende una difícil comprensión de la lectura.

El naranja es producto de la combinación de dos colores estridentes como el rojo y el amarillo; por lo que al igual que los anteriores, también debe utilizarse con moderación y en lugares específicos para destacar una función o parte de los contenidos.

El uso del color púrpura en ambientes educativos puede generar estímulos de motivación y emoción al momento de aprender. Con el color púrpura en las infografías, se recomienda utilizar matices azulados cuando se requiera momentos de relajación o matices rojizos si se busca involucrar al estudiante.

Es importante que el color contenga una lógica, la cual se debe mantener a lo largo de todo el diseño que se utiliza en las infografías. De esta forma se busca dar legibilidad a los contenidos, resaltando ciertos atributos sin perder la parte visual y estética.

El docente debe escoger infografías que tengan entre uno o dos colores principales (claros y fuertes), mientras que el resto de los colores, no más de cuatro, deben ser complementarios (sutiles y cálidos). Los colores de la infografía deben estar asociados al contenido que refleja.

#### *Selección de las infografías a partir del análisis de las tipografías.*

Aunque los métodos de diseños han progresado mucho, a veces navegar por el proceso moderno de elegir y usar fuentes puede parecer casi tan difícil y complicado como lo fue en los viejos tiempos de la composición tipográfica de metal y las imprentas (Kliever, 2019).

Los textos se pueden separar en dos grupos, títulos y cuerpos de texto o mensajes. Para los primeros se necesitan letras generalmente gruesas y detalladas. Es muy recomendable que las tipografías escogidas para los títulos concuerden perfectamente con el diseño general de la infografía.

Para el cuerpo del texto se utilizan tipografías "Lisas" (Arial, Verdana), nunca con "Serifa" (Times). Las tipografías lisas son mucho más legibles en un monitor porque al ser más rectas, son más factibles de dibujar por el monitor, en cambio las tipografías con Serifa tienen muchos más detalles y a tamaños pequeños se hacen poco legibles en una pantalla (Figuroa, 2017).

#### *Selección de infografías a partir de sus gráficos*

Los investigadores Cleveland & McGill (1985), publicaron un artículo llamado Percepción de los gráficos, lo más interesante del artículo es que se propone una guía para

elegir la forma visual correcta dependiendo de la función que cada gráfico tenga. Cleveland & McGill (1985), listaron diez métodos para codificar los datos visualmente y los clasificaron, de mejor a peor, a partir de lo bien que el cerebro es capaz de interpretarlos y comparar sus elementos.

### *Fase 2 Utilización de las infografías en la actividad docente*

La óptima implementación de las TAC implica un cambio en la actuación del docente, se requiere que sea innovador y capaz de transformar su propia superación, para que desde su actuación esta aspiración deje de ser un mero discurso y se convierta en una acción práctica (Moreno, 2015).

Si algo aportan las TAC, es la posibilidad de presentar con mayor facilidad el elemento didáctico, el medio o recurso adecuado para transmitir la información, para motivar al alumno o para incitarle a la investigación y por lo tanto a la autodidaxia. La infografía se convierte en un medio valioso, ya que resume e integra los contenidos de las diferentes disciplinas mediante simbología icónica y gráfica.

El primer paso que debe hacer el docente para utilizar una infografía en clase es aplicar los procedimientos que se explicaron en la fase anterior para realizar la búsqueda de las infografías a partir del contenido que desee transmitir o el objetivo que se traza en la clase.

A partir de la selección de las infografías los docentes pueden utilizarlas para:

- Motivación y satisfacción

El trabajo y la personalización que hay detrás de una infografía no pasarán inadvertidos para los alumnos, ya que la iniciativa de aportar facilidades para su estudio a través de otros medios que no sean únicamente textuales, resultará de agrado para ellos. Además, al comprobar que pueden retener y asimilar los contenidos con mayor rapidez, los alumnos se mostrarán satisfechos consigo mismos, lo que a su vez afectará de forma positiva a sus resultados en una suerte de ciclo productivo que beneficie tanto a los alumnos como a los docentes.

- Proporcionar información

Las infografías pueden presentar información adecuada, aclarar conceptos, apoyar en la explicación de los aspectos dudosos y hacer más sencillos y asequibles los contenidos extensos. El impacto visual puede hacer que el mensaje sea mucho más memorable, se puede incluir una imagen que le sirva al estudiante para asociarla con cada uno de los pasos de estudio, a fin de ilustrar dicha información.

- Retención del contenido

Si se aplica en el aula, el alumno recordará de forma más efectiva elementos tales como gráficos, imágenes o cualquier otro elemento visual que resulte atractivo.

En este sentido es más conveniente utilizar imágenes relacionadas con el asunto a tratar, evitando abusar de los gráficos, que resultan más abstractos.

- Realizar tareas individuales o grupales

A partir de la entrega de infografías, se puede orientar la realización de resúmenes de contenido, la elaboración de juicio crítico acerca del tema tratado, evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Orientar estudio independiente

Los estudiantes pueden seguir una noticia de interés a través de las infografías, realizar seguimiento de avances tecnológicos o cambios productivos. Ampliar datos históricos, económicos, geográficos y culturales.

- Evaluar conocimientos

Se puede evaluar el proceso pedagógico de posgrado a partir de la elaboración que hagan los estudiantes de dibujos o collage, en la que practiquen el estilo de la infografía; la utilización de programas informáticos sencillos, procesadores de texto o de dibujo.

Los contenidos de estos procedimientos forman parte de la preparación a los docentes y especialistas que imparten docencia en la educación de posgrado.

### Resultados

La evaluación de la propuesta se realizó mediante el método de consulta a especialistas y la constatación parcial en la práctica con el objetivo de buscar criterios de validez y factibilidad.

Para el desarrollo de este método se seleccionaron diez especialistas, de acuerdo a los resultados de su desempeño profesional, evaluados todos de alto y positivo, sus años de experiencia en la temática y vinculados a la Educación posgraduada. El tiempo promedio de trabajo osciló entre 6 y 20 años.

**Caracterización de los participantes:** Participaron un total de diez especialistas (100%). De ellos, dos (20%) son Doctores de una determinada especialidad, cinco (50%) Máster en Ciencias y 3 (30%) cursan estudios de maestría. Todos con categoría docente: de ellos un Profesor Titular, dos son Profesores Auxiliares, cuatro Profesores Asistentes y tres Profesores Instructores.

Posteriormente se aplicó una encuesta para recoger los criterios valorativos de los especialistas. Los resultados (Figura 3) fueron los siguientes:

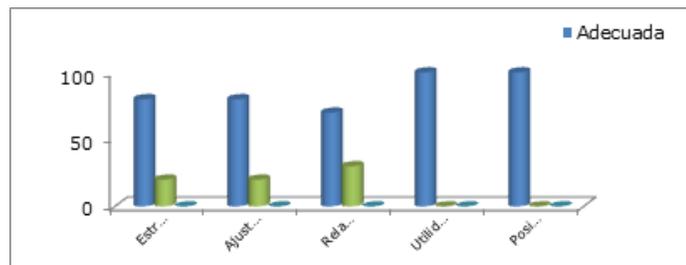


Figura 3. Resultados cuantitativos de la encuesta aplicada a los especialistas.

Acerca de la estructura, componentes y sus relaciones: el 20% de los encuestados consideró de adecuado la propuesta, hacen referencia a revisar la relación entre las fases y los indicadores que integran cada una de ellas. El 80% la consideró de muy adecuada, consideran que se aprecia los pasos a seguir para la utilización de las infografías, principalmente su selección.

Sobre el ajuste a las particularidades de la educación posgraduada: el 70% la evaluó de muy adecuada, sin sugerencias el 30% de adecuada.

Acerca de la utilidad y facilidad para su aplicación: el 100% la evaluó de adecuada, ofrecieron criterios de que la propuesta posee utilidad para los docentes en cuanto llegaban a conocer otros criterios fundamentados para la selección de las infografías, la propuesta es de fácil aplicación por los usuarios.

Acerca de las posibilidades de generalización: el 100% la evaluó de adecuada, a criterios de los encuestados puede ser utilizados tanto por docentes, estudiantes u otras personas que ofrecen información o en documentos con imágenes iconográficas.

Con el objetivo de evaluar la calidad del nivel de satisfacción se aplicó un del test de satisfacción (Anexo 4) docentes y cinco especialistas pertenecientes al grupo muestral, que participaron en el taller de preparación para el trabajo con las infografías con los siguientes resultados:

En relación con el taller impartido, se valoró de muy bueno puntos al igual que los indicadores relacionados con el interés del tema tratado, las técnicas y dinámicas utilizadas, así como los aspectos organizativos. La participación fue valorada de buena todos colaboraron de forma creativa en el cumplimiento de las tareas dadas a los equipos y las individuales.

Se aplicó una guía de observación a diez actividades de superación posgraduada, la misma guía de observación

utilizada en el diagnóstico con el objetivo de constatar lo aprendido en la preparación a los docentes y especialistas la utilización de las infografías. Al realizar el análisis de los resultados se pudo constatar mejores resultados en los indicadores, de las dimensiones didáctica, tecnológica y estética. En los aspectos evaluados se detectaron los siguientes resultados:

En las actividades visitadas se observó la utilización de infografías en los diferentes momentos de la actividad, para la motivación y orientación del objetivo 20%, para el proceso de obtención o fijación del conocimiento un 90% y para las evaluaciones un 20%.

Los tipos de infografía utilizadas fueron en orden de aparición fueron las informativas (4), las de tipo estadística (4), las comparativas (1) y las de proceso (2).

Se apreció correspondencia entre el contenido de las infografías con el contenido de la clase en el 90% de las actividades de superación (9), a partir de una selección correcta de las misma (colores, íconos y la tipografía). Aun no se aprecia la utilización de infografías interactivas.

Las observaciones realiza a las actividades revelaron los logros alcanzados con la utilización de las infografías didácticas, donde se evidencia que los resultados están por encima del 70%, lo que evidencia una situación favorable tanto en los estudiantes como en los docentes, aunque todavía se mantiene algunas dificultades a las que deben dársele seguimiento.

El análisis cualitativo de la información recibida por diferentes vías y su procesamiento estadístico permitieron valorar de forma positiva y viable la metodología que se propone. La misma responde a una necesidad real de orientación y preparación, sin embargo, continúa siendo una necesidad latente continuar profundizando en el tema, desde otras dimensiones reveladas, pero no abordadas en la presente investigación.

## CONCLUSIONES

El resultado del estudio diagnóstico realizado revela las necesidades de elaborar una serie de pasos o procedimientos para apoyar la búsqueda que realizan los profesores.

Se presenta una metodología estructurada en dos fases fundamentales para la utilización de las infografías didácticas en el proceso pedagógico de posgrado; se ofrece además un taller y un material de apoyo con el contenido de la propuesta que contribuye a la preparación de los docentes en el trabajo con las infografías.

La propuesta fue sometida a la valoración con los especialistas y una implementación parcial de la misma,

ambas con criterios positivos y las sugerencias emitidas permitieron perfeccionar la propuesta, demostrando su viabilidad y factibilidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, M. (2017). Estímulos para aprender en ambientes virtuales. <https://www.evirtualplus.com/psicologia-del-color-en-ambientes-virtuales/>
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Tecnología, Ciencia y *Educación*, 1, 19-27.
- Clarín-. (1997). Manual de Estilo de Clarín. Aguilar Clarín.
- Cleveland, W., & McGill, R. (1985). Graphical Perception and Graphical Methods for Analyzing Scientific Data. *Science*, 229(4716), 828-833.
- De Pablos, J. M. (1998). Siempre ha habido infografía. *Revista Latina de Comunicación Social*, 5.
- Figueroa, B. (2017). Cómo hacer una infografía y que tipografías usar. <https://mott.pe/noticias/como-hacer-una-infografia-y-que-tipografia-usar/>
- Heller, E. (2010). Psicología del color. Gustavo Gili.
- Kliever, J. (2019). Diseño de letras-cómo los diseñadores eligen qué fuente usar. [https://www.canva.com/es\\_mx/aprende/typografia-que-hacen-disenadores-para-elegir-fuentes/](https://www.canva.com/es_mx/aprende/typografia-que-hacen-disenadores-para-elegir-fuentes/)
- Minervi, A. (2005). La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 8(59).
- Minervi, A. (2006). Las infografías interactivas en la práctica educativa de biología. *Razón y palabra*, 49.
- Moreno, M. (2015). Uso de las TIC en el aula. <https://www.nubemia.com/uso-de-las-tic-en-el-aula>
- Ortiz, G. (2008). El color. Un facilitador didáctico. *Revista de Psicología*, 3, 474-458.
- Valero, J. (2008). La infografía digital en el ciberperiodismo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63(11).

## ANEXOS

### Anexo 1. Encuesta realizada a los docentes.

Objetivo: Obtener información acerca de la utilización de las infografías en las actividades de superación posgraduada.

Estimado docente: La presente encuesta forma parte del proceso de validación de la tesis de maestría cuyo tema central es la utilización de las Infografías. Su opinión como docente, con relación a los parámetros que aparecen a continuación nos sería de gran importancia, le agradeceremos anticipadamente su participación en este trabajo.

#### Datos Generales:

Categoría científica y/o docente \_\_\_\_\_

Cargo \_\_\_\_\_

Experiencia en años, como docente \_\_\_\_\_

#### Guía del cuestionario:

1. Usted como docente conoce el término infografía.

Sí \_\_\_ Parcialmente \_\_\_ No \_\_\_

2. De las siguientes características escoja, según su criterio, cuáles predominan en las infografías.

Permite sintetizar información \_\_\_

Es atractiva su lectura \_\_\_

Se utiliza en el ámbito comercial \_\_\_

Son realizadas por diseñadores \_\_\_

Se utilizan para visualizar información \_\_\_

3. De los tipos de infografías que conoce, puede enumerar las que más utiliza.

Informativas \_\_\_ Estadísticas \_\_\_ Líneas de Tiempo \_\_\_ Geográficos

Secuencial \_\_\_ De Proceso \_\_\_

4. Las infografías que utiliza en sus clases son:

Originales \_\_\_ Editadas \_\_\_ Creadas por usted \_\_\_ Interactivas \_\_\_

Si utiliza infografías editadas tiene en cuenta la selección de colores que debe hacer.

Sí \_\_\_ No \_\_\_

5. En qué momentos de la clase usted utiliza las infografías

Al inicio \_\_\_ En la clase \_\_\_ Para evaluar \_\_\_ Para orientar contenido \_\_\_ Otros \_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

6. Con qué medios tecnológicos cuenta para proyectar las infografías que utiliza en clases

PC \_\_\_ Laptop \_\_\_ Tablet \_\_\_ TV/Monitor \_\_\_ Datashow \_\_\_ PizarraInteractiva \_\_\_

7. Usted usa las infografías interactivas:

Sí \_\_\_ No \_\_\_

Con qué frecuencia

Siempre \_\_\_ A veces \_\_\_ Nunca \_\_\_

8. Cuando selecciona las infografías para utilizar en clases tiene en cuenta la relación entre los íconos y el texto que se muestra.

Sí \_\_\_ No \_\_\_

Con qué frecuencia: Siempre \_\_\_ A veces \_\_\_ Nunca \_\_\_

9. Cuando selecciona las infografías para utilizar en clases tiene en cuenta la selección de colores que utilizó el diseñador.

Sí \_\_\_ No \_\_\_

Con qué frecuencia: Siempre \_\_\_ A veces \_\_\_ Nunca \_\_\_

10. Usted conoce las diferencias que se establecen entre los distintos tipos de letra para enfatizar un mensaje determinado.

Sí \_\_\_ No \_\_\_ Más o menos \_\_\_

### Anexo 2. Guía de observaciones a clases.

Objetivo: Constatar las formas y métodos empleados en las actividades de superación posgraduada y la presencia de las infografías en estas actividades.

I. Aspectos Generales:

Centro Educativo: \_\_\_\_\_

Departamento: \_\_\_\_\_ Matrícula: \_\_\_\_\_

Presentes: \_\_\_\_\_

Tipo de clase: Nueva Materia \_\_\_\_\_ Ejercitación \_\_\_\_\_ Evaluación \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

Relación de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje (Objetivo-contenido-método-medios-formas de organización y evaluación)

II. Actividades del profesor:

a) Se emplearon medios de enseñanza durante el proceso de obtención o fijación del conocimiento:

Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

b) Se constata el empleo de las infografías como medio de enseñanza en la clase:

Sí \_\_\_ No \_\_\_

Cuáles tipos de infografías: \_\_\_\_\_

c) Hay correspondencia entre el contenido de las infografías con el que se imparte en la clase.

Sí \_\_\_ No \_\_\_

d) Se realizó una selección correcta de las infografías.

Sí \_\_\_ No \_\_\_ Más o menos \_\_\_

e) Momentos de la clase en que se utilizó las infografías. \_\_\_\_\_

f) Se utilizaron infografías interactivas.

Sí \_\_\_ No \_\_\_

g) Medios tecnológicos utilizados en la clase para la proyección de las infografías.

PC \_\_\_ Laptop \_\_\_ Tablet \_\_\_ TV/Monitor \_\_\_ Datashow \_\_\_

h) Se aprecia una correcta selección de colores, íconos y la tipografía de las infografías que se presentan.

Sí \_\_\_ No \_\_\_

### Anexo 3. Entrevista a profesores principales.

Guía de entrevista a profesores principales en las actividades de superación posgraduada en el CETS.

Objetivo: conocer los criterios de los profesores, relacionados con la utilización de los medios de enseñanza, en especial de las infografías.

Demanda de cooperación: Se solicita a los profesores su colaboración en la investigación que se realiza, aportando sus criterios libremente y con absoluta sinceridad:

¿Qué función ejerce en el centro?

Años de experiencia: \_\_\_\_\_ Categoría docente: \_\_\_\_\_

1. ¿En su opinión los profesores que imparten las actividades de superación posgraduada utilizan medios de enseñanza?

2. ¿En qué momentos de la clase se utilizan con frecuencia estos medios?

3. ¿Se utilizan las infografías en estas clases?

4. ¿Conoce cuál es el tipo de infografía que más se utiliza?

5. ¿Utilizan infografías editadas por los profesores?

6. ¿Conoce la estrategia o la forma que utilizan los profesores para buscar estas infografías?

7. ¿Los profesores tienen en cuenta la selección de colores, de íconos o los tipos de letras que contienen las infografías que utilizan?

8. ¿Cuáles medios tecnológicos se utilizan en las clases para la proyección del contenido?

9. ¿Utilizan las infografías para evaluar el contenido?

10. ¿Qué otros datos de interés pudiera ofrecer para nuestra investigación?

### Anexo 4. Test de satisfacción aplicada a los docentes y especialistas.

Compañero (a):

Con el objetivo de perfeccionar el trabajo realizado sobre la utilización de las infografías didácticas en el proceso pedagógico de posgrado en el CETS le solicitamos que evalúe los siguientes indicadores con la escala numérica siguiente:

5 (Excelente), 4 (Muy Bueno), 3 (Bueno), 2 (Regular), 1 (Deficiente)

#### Aspectos a evaluar

\_\_\_\_\_ Interés del tema y asuntos tratados.

\_\_\_\_\_ Solicitud del taller por los participantes

\_\_\_\_\_ Participación en las actividades

\_\_\_\_\_ Conocimientos adquiridos.

\_\_\_\_\_ Transferencia de los conocimientos adquiridos

Sugerencias: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muchas gracias

# 03

## ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ELEMENTOS DE CARÁCTER HISTÓRICO EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA ESCUELA MEDIA

DIDACTIC ALTERNATIVES FOR THE INCLUSION OF ELEMENTS OF HISTORICAL CHARACTER IN THE TEACHING OF MATHEMATICS IN THE MIDDLE SCHOOL

Eloy Arteaga Valdés<sup>1</sup>

E-mail: [earteaga@ucf.edu.cu](mailto:earteaga@ucf.edu.cu)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9902-2135>

Euclides Luis Maquila<sup>1</sup>

E-mail: [leulides@hotmail.com](mailto:leulides@hotmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4799-4028>

Jorge Luis Del Sol Martínez<sup>1</sup>

E-mail: [jlmartinez@ucf.edu.cu](mailto:jlmartinez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-0692>

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Arteaga Valdés, E., Maquila, E. L., & Del Sol Martínez, J. L. (2020). Alternativas didácticas para la inclusión de elementos de carácter histórico en la enseñanza de la Matemática en la escuela media. *Revista Conrado*, 16(74), 22-29.

### RESUMEN

En el proceso de enseñanza–aprendizaje de la matemática en la escuela, los conocimientos se transmiten al margen de su evolución histórica, de los problemas que están en su origen y de los aciertos y desaciertos en su solución. Es decir, predomina una visión ahistórica en la enseñanza de esta ciencia, lo cual se considera por los autores de este trabajo como un obstáculo para la educación científica de los alumnos. En este trabajo se exponen las ideas y sugerencias de los autores acerca de cómo puede utilizarse la historia de la matemática en la enseñanza de esta asignatura en la escuela media.

### Palabras clave:

Historia de las matemáticas, visión ahistórica, enseñanza, matemática, educación científica.

### ABSTRACT

In the teaching and learning process of the mathematics in the school, the knowledge is transmitted to the margin of their historical evolution, of the problems that are in their origin and of the successes and mistakes in their solution. That is to say, a non historical vision prevails in the teaching of this science, that which is considered by the authors of this work as an obstacle for the scientific education of the students. In this work the ideas and the authors' suggestions are exposed the mathematics history can be used in the teaching of this subject in the half school about how.

### Keywords:

Scientific culture, history of the mathematics, teaching, mathematics, scientific education.

## INTRODUCCIÓN

Al resumir las concepciones erróneas sobre la actividad científica a las que la enseñanza de las ciencias debe prestar atención, Fernández, Valdés & Vilches (2005), se refieren a la visión problemática e histórica de la ciencia. Al respecto señalan, al no contemplar la evolución de los conocimientos, es decir, al no tener en cuenta la historia de las ciencias, se desconoce cuáles fueron las dificultades, los obstáculos epistemológicos que fue preciso superar, lo que resulta fundamental para comprender las dificultades de los alumnos". (Gil, et al., 2005, p.40)

Sierra (1997); y Arteaga (2017), hacen énfasis en que la inclusión o utilización de la historia de las matemáticas como parte de la enseñanza de esta ciencia en la escuela es un tema que ha acaparado la atención de los educadores matemáticos en los últimos tiempos, algo que se puede apreciar en el incremento de artículos e investigaciones sobre la problemática.

El educador matemático español, Pedro Puig Adam, quien fuera fundador de la Comisión para el Estudio y Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática, expresó claramente en su Decálogo de la Didáctica de la Matemática Media: "*No olvidar el origen concreto de la Matemática ni los procesos históricos de su evolución*". (Puig, 1955, citado por Rico & Sierra, 1994, p.137)

Años más tarde, al referirse a las tendencias generales actuales en la enseñanza de la matemática, De Guzmán (1993), propone entre los cambios metodológicos aconsejables, la utilización de la Historia en la Educación Matemática.

A pesar de lo anteriormente expresado, se puede afirmar que, a pesar de que la búsqueda de elementos de la Historia de la Matemática como recurso didáctico para la enseñanza de la Matemática es una línea de investigación que no ha sido completamente desarrollada, si existe consenso a nivel internacional en la aceptación de que esta tiene grandes potencialidades para ser utilizada en la enseñanza (Nápoles, 1996, González, 2004; y Arteaga, 2017).

En este trabajo se pretende ofrecer una idea, a los educadores matemáticos, acerca de cómo se puede utilizar la historia de la matemática en su enseñanza, a partir de sus potencialidades didácticas.

## DESARROLLO

Para constatar en qué estado se encuentra la utilización de la Historia de la Matemática en la escuela media, se empleó el método de la revisión documental. Para ello se revisaron textos de matemática, tanto los que se

elaboraron por el Ministerio de Educación a partir de 1959, así como, los que tradicionalmente se usaron antes de 1959. Se revisaron además documentos auxiliares de planificación para el profesor como las Orientaciones Metodológicas.

Antes de 1959 se utilizaba en el país los textos de González (1967), entre otros. Se revisaron el texto de Álgebra y el texto de Geometría y Trigonometría. En el texto de Álgebra, se encuentran, al inicio de cada capítulo, referencias a aspectos de la historia de la matemática, como: ilustraciones de grandes matemáticos con una síntesis biográfica muy escueta, destacando en algunos casos las ramas de la matemática en la que incursionaron, pero no se destacan los principales aportes a esta ciencia, y mucho menos, los problemas que abordaron, ni la forma en que lo hicieron, esto último muy valioso para que los alumnos puedan comprender el surgimiento y la evolución histórica de los conocimientos matemáticos que son objeto de asimilación en la escuela.

En el texto dedicado a la Geometría y a la Trigonometría, se hace una breve reseña histórica- de seis hojas- del surgimiento de la Geometría, destacando los aportes realizados en esta rama de la matemática, en las civilizaciones antiguas hasta la actualidad, resaltando los matemáticos más representativos y sus descubrimientos, pero al igual que el anterior, adolece de la evolución histórica de dichos descubrimientos, a pesar de que se hace alusión a algunos de los problemas que tuvieron que enfrentar en la época histórica en que les tocó vivir.

Después del triunfo de la Revolución cubana, en la década del 70, se inició en el país una nueva generación de Planes de Estudio y programas, estos últimos, eran traducciones al español de programas y libros de texto alemanes. Los aspectos relacionados con la Historia de la Matemática, se encontraban en algunas unidades temáticas.

En los textos, de 7mo y 8vo grado, se incluían breves reseñas históricas sobre los Números Racionales y la Teoría de la Circunferencia, al final de las unidades *Número Racionales* y *Geometría*. En el texto de 9no grado, aparece al inicio de la unidad *Trabajo con Variables*, una foto tomada de un papiro egipcio, donde se muestra como se expresaban las operaciones de cálculo con palabras del lenguaje común. Acosta, et al. (2013); Acosta, et al. (2014); y Acosta, et al. (2015).

En los libros de textos de la Educación Preuniversitaria, de 10mo. y 12mo. grados, solo se hacía referencia, en el pie de página, de los contenidos de algunas unidades del programa a matemáticos de renombre, tales como Euler,

Newton, Gaus, Euclides, Horner, Pascal; pero no se decía nada importante de su vida y obra.

Posteriormente con el perfeccionamiento realizado en la década del 80, al inicio de cada capítulo de los libros de texto para la escuela media, se incluyeron aspectos de carácter histórico, al inicio de cada unidad del programa.

Es importante destacar que, en algunas de esas reseñas, se incluyeron problemas y ejercicios curiosos de algunos matemáticos, tal es el caso, del famoso problema que quedó grabado en la tumba el matemático griego Diofanto de Alejandría, así como el problema de *las aves de la orilla*, que aparece en la reseña del Álgebra y la Geometría, ambos en el texto de 9no grado. También se hace alusión en algunas de las reseñas a métodos que utilizaron los matemáticos para la obtención de determinados conocimientos y que son aplicables en la enseñanza de la matemática en la escuela, como, por ejemplo, el método de completar cuadrados que utilizaron los matemáticos hindúes para la elaboración de la fórmula para resolver ecuaciones de segundo grado.

Si bien es cierto que estos aspectos de carácter histórico solo se utilizaban para motivar a los alumnos hacia el estudio de los contenidos de la unidad, estos no se utilizaban por los profesores en el desarrollo de sus clases, lo cual se pudo constatar en una entrevista informal con profesores de matemática que impartieron clases en estos grados, realizada por los autores de esta investigación. Esto se debió, en primer lugar, a que esto no era una exigencia declarada en el currículo, y, en segundo lugar, porque los profesores no tenían la preparación ni los conocimientos necesarios para utilizar la Historia de la Matemática en su enseñanza.

De modo que se puede afirmar que la utilización de la Historia de la Matemática en su enseñanza era algo espontáneo y solo se asumía por iniciativa propia de algunos docentes.

En el actual perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, en los libros de texto que se elaboraron y que se pusieron en vigor a partir del 2013, se puede apreciar una mayor presencionalidad de elementos de la historia de las matemáticas.

En resumen, la utilización de la Historia de la Matemática en la escuela media se limita a:

- Realizar breves reseñas históricas al inicio y al final de los capítulos, donde se hace alusión a matemáticos y sus aportes a esta ciencia,
- Relatar algunas anécdotas interesantes de carácter histórico relacionadas con la obra de algunos matemáticos,

- Datos biográficos de grandes matemáticos de la antigüedad y de la era moderna,
- La utilización de procedimientos que utilizaron algunos matemáticos para la obtención de los conocimientos, y
- El planteamiento de problemas y ejercicios curiosos.

Es válido señalar que el énfasis que se hace en estos aspectos de carácter histórico en el actual perfeccionamiento del Plan de Estudio de la asignatura responde a una de las ideas claves o lineamientos para la enseñanza de la matemática en la escuela cubana, específicamente en el primero que se refiere a la contribución de la enseñanza de la matemática 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.

Tomando en consideración lo que se plantea en este lineamiento y las potencialidades didácticas de la Historia de la Matemática, Arteaga (2016, 2017), los autores de este trabajo proponen un conjunto de alternativas didácticas para la utilización de la Historia de la Matemática en el proceso de enseñanza- aprendizaje de esta asignatura en la escuela media.

#### [Alternativas didácticas para la utilización de la Historia de la Matemática en el proceso de enseñanza- aprendizaje de esta asignatura](#)

Para diseñar una alternativa didáctica con el propósito de utilizar la historia de la matemática en su enseñanza, se debe tener en cuenta, no solo el contenido y su evolución histórica, sino también, la concepción psicopedagógica en la que se sustenta el proceso de enseñanza- aprendizaje, en el caso particular de la escuela media cubana, este proceso se fundamenta en el *enfoque desarrollador*.

Sobre la base de lo planteado, los autores han identificado las siguientes alternativas para la inclusión de elementos de carácter histórico en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Matemática en la Educación Media.

**Alternativa # 1: La utilización de ejercicios o problemas curiosos tomados de la Historia de la Matemática o de los textos de Matemática Recreativa que hacen referencia a grandes matemáticos.**

Arteaga (2016), al referirse a las potencialidades didácticas de la Historia de la Matemática, expresó: *“La historia es una fuente para la selección de problemas prácticos, curiosos, informativos y recreativos que pueden ser incorporados en las aulas de Matemática”*.

Esta alternativa parte de la idea de que la Matemática puede ser desarrollada por los estudiantes mediante la resolución de problemas históricos y a través de la apreciación y análisis de las diferentes soluciones presentadas a esos problemas en el pasado. Este argumento se basa en el presupuesto de que la resolución de un problema histórico se constituye por sí mismo en una actividad altamente motivadora.

Para la utilización de esta alternativa es necesario:

1. Analizar el contenido del sistema de clases.
2. Buscar información en los textos de Historia de la Matemática o en la Wikipedia que tengan relación con los contenidos que se abordan en el sistema de clases.
3. Seleccionar problemas y ejercicios curiosos que tengan relación con el contenido.
4. Decidir con qué fin se utilizarán esos ejercicios y problemas en la clase, es decir, si se utilizarán en la fase de introducción del nuevo contenido o en la fase de fijación.

Por ejemplo, en la India Antigua se encuentran numerosos ejemplos de problemas o ejercicios con texto, en particular, en los dos libros escritos por el matemático y astrónomo indio Bhaskara Akaria (1114 – 1185) de n. e. En su libro titulado *Lilavati* (que significa la que posee diversión, la atractiva), escrito en forma poética, que se afirma que fue escrito para su hija. El problema titulado ***El enjambre de abejas***, que aparece en el texto *Álgebra recreativa* de Perelmán (1989), es de su autoría.

La raíz cuadrada de la mitad del número de abejas en un enjambre.

Ha volado hasta la planta de jazmín.

Ocho novenos del enjambre atrás quedaron.

Una abeja vuela junto a su compañero quien zumba dentro de la flor de loto; en la noche, atraído por el dulce aroma de la flor, voló a su interior

¡Y ahora está atrapado!

Dime, encantadora dama, el número de abejas en el enjambre.

Este problema se puede utilizar en la fase de introducción en el estudio de las ecuaciones con radicales en el décimo grado de la educación preuniversitaria.

Otro de los problemas titulado: ***Las aves de la orilla***, puede ser utilizado en el estudio de las ecuaciones de segundo grado en el noveno grado de la educación secundaria básica

A ambas orillas de un río crecen dos palmeras, una frente a la otra. La altura de una es de 30 codos, y la de la otra de 20. La distancia entre sus troncos, 50 codos. En la copa de cada palmera hay un pájaro. De súbito los dos pájaros descubren un pez que aparece en la superficie del agua, entre las dos palmeras. Los pájaros se lanzaron y alcanzaron el pez al mismo tiempo. ¿A qué distancia del tronco de la palmera mayor apareció el pez?

***Alternativa # 2: La observación de videos de Historia de las Matemáticas que hagan referencia al surgimiento de determinadas ideas o conocimientos matemáticos tratados en clase o a aspectos de la vida y obra de matemáticos famosos.***

La motivación puede aumentar si las situaciones de aprendizaje se derivan de la observación de los diferentes aspectos o temáticas que pueden ilustrarse mediante la proyección de videos, u otros recursos que devengan en medios atractivos para los alumnos.

Los partidarios de este punto de vista creen que el conocimiento histórico de los diferentes procesos matemáticos despertaría el interés y el cambio de actitudes de los alumnos por los contenidos matemáticos objeto de enseñanza, pero, además, dentro de la historia de las matemáticas se pueden encontrar multitud de anécdotas que llaman mucho la atención del alumno.

Los alumnos se sienten especialmente interesados cuando se les proporciona información adecuada sobre la historia de las matemáticas y los antecedentes de un contenido, ello estimula su curiosidad, creatividad, interés, y el deseo por aprender (Núñez & Rodríguez, 2012; Martínez & Chavarría, 2012).

Para la utilización de esta alternativa es necesario:

1. Hacer una selección y una visualización previa por el profesor del (los) video (s) disponibles.
2. Elaborar una guía para la observación, resaltando aquellos aspectos que son de interés para la clase.
3. Proyección del video.
4. Análisis y debate del video observado.

***Ejemplo:***

En el estudio de la fórmula para calcular el área de un círculo se puede proyectar el fragmento del video ***Universo Matemático. Historias de Pi***, en el cual se ilustra cómo Arquímedes elaboró la fórmula para calcular el área de un círculo (figura 1).

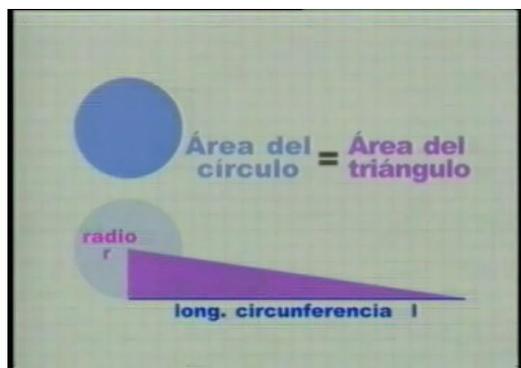


Figura 1. Fórmula para calcular el área de un círculo.

Para esta actividad se le puede pedir a los alumnos lo siguiente:

1. Busque en la Wikipedia el primer postulado de Arquímedes.
2. Plantea la relación entre el área del círculo y el área del triángulo rectángulo cuyos catetos son el radio del círculo y la longitud de la circunferencia que lo limita.
3. ¿A qué conclusión puedes arribar?

Sugerencia: Puedes utilizar el GeoGebra para comprobar dicha relación.

**Alternativa # 3:** Investigar sobre la vida de grandes matemáticos, destacando sus contribuciones a los contenidos que son objeto de estudio en clases.

Al referirse al rol de la historia en la formación del matemático, De Guzmán (1993), señaló que *“el conocimiento de la historia de la matemática y de la biografía de sus creadores más importantes nos hace plenamente conscientes del carácter profundamente histórico, es decir, dependiente del momento y de las circunstancias sociales, ambientales, prejuicios del momento, así como de los mutuos y fuertes impactos que la cultura en general, la filosofía, la matemática, la tecnología, las diversas ciencias han ejercido unas sobre otras. Nos aproxima a las interesantes personalidades de los hombres que han ayudado a impulsarlas a lo largo de muchos siglos, por motivaciones muy distintas”*.

Este criterio lo comparte Arteaga (2017), quien considera que el conocimiento de la vida de los grandes matemáticos que han realizado aportes a los contenidos que se trabajan en clase, siempre es atractivo e interesante para los alumnos. Ello es un aspecto a tener en cuenta para aumentar el interés y la motivación de los alumnos hacia la Matemática y los ayuda a incrementar su aprecio por esta ciencia y disfrutar de su aprendizaje.

Para la utilización de esta alternativa el profesor debe:

1. Orientar tareas investigativas a los alumnos sobre la vida y obra de los grandes matemáticos.
2. Organizar debates para que los alumnos expongan los resultados de sus hallazgos.
3. Utilizar los mejores trabajos para exponerlos en el mural del aula.

Por ejemplo, al estudiar el primer teorema de Thales (teorema fundamental de semejanza de triángulos en el 9no grado), o el segundo teorema de Thales en el 8vo grado, sobre los triángulos inscritos en el diámetro de una circunferencia, se les puede proponer a los alumnos la siguiente actividad:

1. Estudie en la Wiquipedia del 2017, la biografía del matemático griego Thales de Mileto y haga un resumen de los aspectos más significativos de su vida y obra.
2. Describa cómo Thales de Mileto logró determinar la altura de la pirámide de Keops.

Actividades como estas se pueden orientar como tareas extraclase, para que los alumnos las realicen fuera del horario docente y se pueden hacer murales de matemática o montar exposiciones con los resultados de estas actividades.

**Alternativa # 4:** Utilizar métodos empleados por los matemáticos en sus descubrimientos para la búsqueda y el descubrimiento de los conocimientos matemáticos objeto de estudio.

Una de las tendencias generales más difundidas hoy en la Educación Matemática, al decir De Guzmán (1993), consiste en el hincapié en la transmisión de los procesos de pensamiento propios de la matemática más bien que en la mera transferencia de contenidos. La matemática es, sobre todo, saber hacer, es una ciencia en la que el método claramente predomina sobre el contenido.

Si el proceso de enseñanza– aprendizaje de la matemática en la enseñanza media tiene un marcado enfoque desarrollador y si se aspira a que la enseñanza deje de ser un proceso de transmisión de conocimientos ya elaborados, sino más bien un proceso donde el profesor cree las posibilidades para que el alumno construya o descubra el conocimiento, entonces hay que enseñarles los métodos o procedimientos para hacer matemática (Arteaga, 2017).

Para utilizar esta alternativa se sugiere:

1. Hacer un análisis de los procesos del pensamiento matemático que se desean formar en los alumnos en el análisis didáctico del sistema de clases.
2. Valorar los procedimientos matemáticos que se utilizaron en la obtención de dichos conocimientos.

3. Realizar la transposición didáctica de los procedimientos matemáticos utilizados para convertirlos en objeto de aprendizaje.

Por ejemplo, en el estudio de la fórmula de resolución de la ecuación de segundo grado, se puede explicar a los alumnos el procedimiento utilizado por el matemático árabe All Kuwharizmi, citado por Ríbnikov (1991), que no es otra cosa que el principio heurístico de modelación-, es decir, llevar el problema de un dominio matemático a otro con el propósito de encontrarle una solución. El método de búsqueda de la resolución geométrica consiste, según Ríbnikov, en la igualación de áreas, especialmente elegidas para la interpretación geométrica de la ecuación.

Sea dada la ecuación:  $ax^2 + bx + c = 0$ , donde  $a \neq 0$  para garantizar que sea **realmente** una ecuación polinómica de segundo grado.

Como  $a$  es distinto de cero, se puede dividir entre  $a$  cada término de la ecuación y se resta el término independiente:

$$x^2 + \frac{b}{a}x + \frac{c}{a} = 0 \Rightarrow x^2 + \frac{b}{a}x = -\frac{c}{a}$$

Como las expresiones  $x^2$  y  $\frac{b}{a}x$  representan, desde el punto de vista geométrico el área de un cuadrado de lado  $x$  y de un rectángulo de lados  $x$  y  $\frac{b}{a}$  entonces se construye un cuadrado de lado  $x$  y sobre sus lados se construyen cuatro rectángulos de lados  $x$  y  $\frac{b}{4a}$ . Luego, se completa el nuevo cuadrado añadiendo cuatro cuadraditos de lado  $\frac{b}{4a}$ , como se muestra en la figura 2:

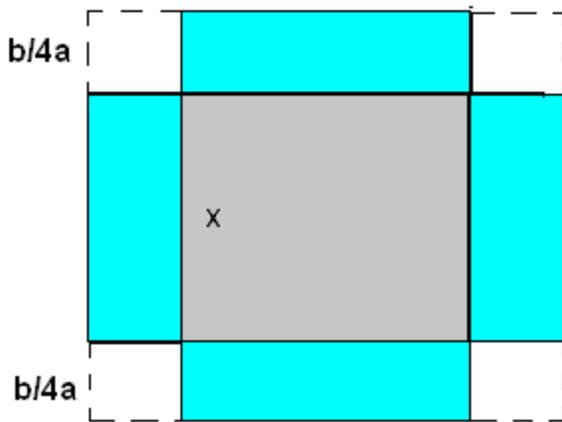


Figura 2. Cálculo del área de un cuadrado.

Fuente: Ríbnikov (1991).

Dado que el lado del nuevo cuadrado es:

$$l = x + \frac{b}{2a}$$

El área del nuevo cuadrado es:

$$A = \left(x + \frac{b}{2a}\right)^2$$

que también puede expresarse como la suma de las áreas de las superficies por las cuales está formado, de la manera siguiente:

$$A = x^2 + 4 \cdot x \cdot \frac{b}{4a} + 4 \cdot \left(\frac{b}{4a}\right)^2$$

Luego, igualando ambas áreas, se obtiene que:

$$\left(x + \frac{b}{2a}\right)^2 = x^2 + 4 \cdot x \cdot \frac{b}{4a} + 4 \cdot \left(\frac{b}{4a}\right)^2$$

y como:

$$x^2 + \frac{b}{a}x = -\frac{c}{a}$$

entonces:

$$\left(x + \frac{b}{2a}\right)^2 = \frac{b^2}{4a^2} - \frac{c}{a} \Rightarrow x + \frac{b}{2a} = \pm \sqrt{\frac{b^2 - 4ac}{4a^2}} = \frac{\pm\sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

de donde:

$$x = -\frac{b}{2a} \pm \frac{\sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

De esta manera se llega a la conclusión que las soluciones de la ecuación, son:

$$x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

Este método, que puede ser enseñado a los alumnos, puede utilizarse para el estudio del teorema de Pitágoras y para la búsqueda de fórmulas de área de figuras geométricas.

*Alternativa # 5: Hacer referencia a los problemas o situaciones problemáticas que tuvieron que enfrentar los matemáticos en su época y que dieron origen a los conocimientos que son objeto de estudio.*

En relación con este aspecto, en particular, sobre la necesidad de ampliar el concepto número, refería un matemático cubano (ya fallecido): *“No por el mero antojo de conceder siempre significado a las operaciones inversas, ni tampoco por lograr a toda costa la resolubilidad de las ecuaciones, se ha ampliado el concepto de número, sino más bien porque esas operaciones imposibles corresponden a situaciones de realidad (física o conceptual) que es preciso interpretar.”* (González, 1967)

Por su parte, Fernández, et al. (2005), al referirse a las visiones deformada de la ciencia que tienen los profesores y que habitualmente se transmiten a los alumnos, destacan la necesidad de superar la visión aproblemática y ahistórica de la ciencia, ya que el hecho de transmitir conocimientos ya elaborados conduce muy a menudo a ignorar cuáles fueron los problemas que se pretendían resolver, cuál ha sido la evolución de dichos conocimientos, las dificultades encontradas, etc., y, más aún, a no tener en cuenta las limitaciones del conocimiento científico actual o las perspectivas abiertas.

Estos aspectos analizados permiten comprender la importancia y la necesidad de esta alternativa.

Para su utilización en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la matemática, es necesario:

1. Contextualizar la enseñanza de la matemática.
2. Analizar cuáles fueron los problemas que tuvieron que enfrentar los matemáticos en su época en relación con los contenidos que se abordarán en el sistema de clases.
3. Iniciar las clases, siempre que sea posible, con el planteamiento de situaciones problemáticas tomadas de la Historia de esta ciencia o de situaciones de la vida real similares a las que enfrentaron los matemáticos.

Por ejemplo:

Para la elaboración del teorema de Pitágoras se puede plantear la siguiente situación problemática:

Se desea construir varios canteros, de forma rectangular, en un organopónico, para dedicarlos al cultivo de hortalizas. ¿Cómo hacerlo?

Este es un problema de la vida real, similar al que tuvieron que enfrentar los egipcios en la antigüedad ante las constantes crecidas del río Nilo y que dieron muestras que el teorema de Pitágoras se utilizaba mucho antes de su descubrimiento.

La figura 4 muestra cómo lo hicieron los egipcios para marcar terrenos o parcelas para dedicarlas a los cultivos.

El alumno puede comprobar que: , donde 3, 4 y 5 son las unidades en que se ha subdividido la cuerda, así como, comprobar que el ángulo que se forma entre los segmentos de cuerda de 3 y 4 unidades es un ángulo de 90 grados.

Un ejemplo como este se puede utilizare en clases, si previamente se les pide a los alumnos llevar a clases una cuerda para comprobarlo midiendo el ángulo formado

entre dos lados consecutivos del buró del profesor o entre el piso del aula y una pared vertical, entre otros (figura 3).



Figura 3. Ángulo formado entre dos lados consecutivos del buró del profesor.

## CONCLUSIONES

La historia de la matemática es un recurso didáctico de extraordinario valor para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la matemática en la escuela, no solo, para la formación de una concepción científica del mundo mediante el análisis del origen y desarrollo de algunos conceptos y métodos matemáticos y la valoración de los recursos de que se vale esta ciencia para la obtención y aseguramiento de sus conocimientos, sino también, para el logro de otros objetivos de mayor rango de abstracción, como lo es la formación de valores y el desarrollo de una cultura científica en los alumnos como lo exige la UNESCO en el presente siglo XXI.

No puede concebirse una verdadera educación científica al margen de la historia de la ciencia. La educación científica exige eliminar la concepción ahistórica de la ciencia y familiarizar a los alumnos, no solo, con los métodos y procedimientos que se han utilizado a lo largo de la historia en el proceso de búsqueda de los conocimientos científicos, sino también, con los problemas que le dieron origen. La enseñanza de la matemática sin su historia es inconcebible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Hernández, et al. (2013). Matemática 7<sup>o</sup> Grado. Pueblo y Educación.
- Acosta Hernández, et al. (2014). Matemática 8<sup>o</sup> Grado. Pueblo y Educación.
- Acosta Hernández, et al. (2015). Matemática 9<sup>o</sup> Grado. Pueblo y Educación.
- Arteaga Valdés, E. (2016). El rol de la historia de la matemática en la educación matemática. (Ponencia). XVIII Evento Internacional Matecompu 2016. Varadero, Cuba

- Arteaga Valdés, E. (2017). La Historia de la Matemática en la Educación matemática. *Revista Conrado*, 13(59), 62-68.
- De Guzmán, M. (1993). *Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e innovaciones*. Popular.
- Fernández, I., G. D., Valdés, P., & Vilches, A. (2005). ¿Qué visiones de la ciencia y la actividad científica tenemos y transmitimos? En, D. Gil, et al. (eds.). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. (pp. 29-62). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- González, M. O. (1967). *Matemática. Complementos de Aritmética y Álgebra. Quinto curso*. Pueblo y Educación.
- González, P. M. (2004). La historia de las matemáticas como recurso didáctico e instrumento para enriquecer culturalmente su enseñanza. *Revista Suma*, 45, 17-28.
- Martínez, M., & Chavarría, J. (2012). Usos de la historia en la enseñanza de la matemática. (Ponencia). *VIII Festival Internacional de Matemática*. Chorotega, Costa Rica.
- Nápoles, J. E. (1996). De las Cavernas a los fractales. Conferencias de historia de las matemáticas. Universidad Tecnológica Nacional.
- Núñez, J., & Rodríguez, M. L. (2012). Una propuesta para utilizar la historia de las matemáticas en las clases de primaria y secundaria. *Revista Epsilon* 29(80), 65-73
- Perelmán, Y. (1989). *Álgebra recreativa*. MIR.
- Ríbnikov, K. (1991). *Historia de las matemáticas*. MIR.
- Rico, L., & Sierra, M. (1994). La obra pedagógica de D. Pedro Puig Adam. En, J. Kilpatrick, L. Rico, M. Sierra (eds.). *Educación Matemática e investigación*. (pp. 134 – 139). Síntesis, S.A.
- Sierra, M. (1997). Notas de Historia de las Matemáticas para el currículo de secundaria. En L. Rico (ed.). *La Educación Matemática en la enseñanza secundaria*. (pp. 179-194). Horsori.

# 04

## COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LENGUAS EXTRANJERAS

### CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN FOREIGN LANGUAGE

Edith Consuelo Zárate Aliaga<sup>1</sup>

E-mail: [edithzaratealiaga@yahoo.es](mailto:edithzaratealiaga@yahoo.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1447-7873>

Betty Marlene Lavado Rojas<sup>1</sup>

E-mail: [blavador@yahoo.es](mailto:blavador@yahoo.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2924-6771>

Walter Pomahuacre Gómez<sup>1</sup>

E-mail: [walterpoma10@gmail.com](mailto:walterpoma10@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0276-9804>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" Perú.

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

Zárate Aliaga, E. C., Lavado Rojas, B. M., & Pomahuacre Gómez, W. P. (2020). Competencia comunicativa intercultural y rendimiento académico en Lenguas Extranjeras. *Revista Conrado*, 16(74), 30-37.

#### RESUMEN

En el artículo se persigue establecer el grado de relación entre la competencia comunicativa intercultural y el rendimiento académico en estudiantes de lenguas extranjeras. El enfoque aplicado fue el cuantitativo, método descriptivo y diseño correlacional. Se conformó la muestra con 280 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario para la recolección de datos de la primera variable y las notas finales de las asignaturas de especialidad para la segunda variable. Los resultados demuestran que la relación entre las variables es de grado positivo débil, según la prueba estadística Rho de Spearman con el valor de 0,172. La competencia comunicativa intercultural cognitiva, comportamental o afectiva, entonces, no interfiere en el aprendizaje de lenguas extranjeras, debido a que el resultado obtenido en cada una de estas dimensiones es, igualmente, positivo débil.

#### Palabras clave:

Competencia comunicativa intercultural, rendimiento académico, lenguas extranjeras.

#### ABSTRACT

In the article the aim is to establish the degree of relationship between intercultural communicative competence and academic performance in foreign language students. The approach applied was quantitative, descriptive method and correlational design. The sample was formed with 280 students. A questionnaire was applied to collect data of the first variable and the final notes of the specialty subjects for the second variable. The results show that the relationship between the variables is of weak positive degree, according to the statistical test of Spearman Rho, with the value of 0,172. Cognitive, behavioural or affective intercultural communicative competence do not, therefore, interfere with the learning of foreign languages, because the result obtained in each of these dimensions es, equally, weak positive.

#### Keywords:

Intercultural communicative competence, academic performance, foreign languages.

## INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa intercultural, de acuerdo con Byram (1997), es la capacidad de las personas para interactuar en su propio idioma con las personas de otras culturas. Agrega Byram (1997), que la competencia comunicativa intercultural, aplicada en la enseñanza de una lengua extranjera, es la capacidad de interactuar con personas de otros lugares y otras culturas en el idioma que se aprende. Por ello, la competencia comunicativa intercultural es la capacidad de una persona de participar en actividades productivas, en diálogos interculturales de significados y relaciones con personas de diferentes orígenes culturales.

Para hacer que la interacción intercultural sea productiva, uno debe tener la capacidad de construir un significado y una relación con personas de diferentes orígenes culturales a través del uso apropiado y efectivo verbal y no verbal (Song, 2009).

La persona que ha desarrollado la competencia comunicativa intercultural es capaz de relacionarse con efectividad cuando habla en el idioma extranjero; se comunica, de modo pertinente, teniendo en cuenta su propio punto de vista y las necesidades de la otra persona; asimismo, interactúa de manera efectiva entre personas de diferentes orígenes, y se esfuerza por seguir desarrollando habilidades comunicativas.

Los movimientos migratorios de una ciudad a otra por parte de los estudiantes llevan la necesidad de integrar interculturalidad en el currículum educativo y en los planes de estudio, en los que se debe resaltar la necesidad de explorar auténticas representaciones de cultura para comprender la identidad y apreciar las similitudes y diferencias. De este modo, se asumirá la responsabilidad de preparar a los futuros docentes que sean tolerantes con sus estudiantes que provienen de diversas culturas para desarrollar la competencia lingüística e intercultural.

Galante (2015), manifiesta que la propuesta de competencia comunicativa intercultural de Byram (1977), comprendió, en un principio, solo tres componentes como el conocimiento, las actitudes y las habilidades; más tarde, los amplió a cinco. Entre estos, destacó a las actitudes, definidas como la curiosidad y apertura a otras culturas y creencias diferentes a las de uno mismo. Otro componente es el conocimiento; este permite saber sobre otros grupos sociales y otros procesos de interacción social e individual.

Respecto del tercer componente, señaló que las habilidades de interpretar y relacionarse permiten comprender un documento de otra cultura para explicarlo y relacionarlo

con la suya propia; y las habilidades de descubrimiento e interacción permiten adquirir, en tiempo real, conocimientos de una cultura diferente a la suya.

Finalmente, señalemos la conciencia cultural crítica, componente agregado por Galante (2015), quien la define como la capacidad de evaluar críticamente -en base a perspectivas explícitas- las prácticas y los productos de otras o de su propia cultura.

Nuestro estudio se basó en el modelo de competencia comunicativa intercultural propuesto por Chen & Starosta (1996), quienes, sobre la base de los trabajos realizados por Bennett (1986) y Belay (1993), proponen un proceso de transformación de correlación proporcional que se explica desde tres aspectos: cognitivo, comportamental y afectivo.

La dimensión cognitiva, que destaca los cambios que se producen en el individuo respecto del contexto, es la situación que se produce cuando se entiende los rasgos distintivos de uno mismo y el de otras culturas. Como señalan Chen & Starosta (1998), la idea es reducir el nivel de imprecisión situacional y de indecisión en las relaciones interculturales, considerando la autoconciencia y la conciencia cultural como factores de comprensión de la realidad que permiten desarrollar la conciencia de dichas interrelaciones. Es decir, la autoconciencia cultural nos permite comprendernos a nosotros mismos desde nuestro origen, el idioma, las costumbres, etc. Luego, al reconocer y comprender estas características en otras culturas y aprender a respetar la diversidad, se enriquece la conciencia intercultural.

La dimensión comportamental se relaciona directamente con la eficacia que presenta el individuo al comunicarse, resaltando la adaptabilidad del comportamiento y el buen uso de la interacción. Esto tiene que ver con el desarrollo de habilidades verbales que se deben considerar prioritarias en la formación del futuro docente de lenguas extranjeras. Aunque la lengua en sí misma no garantiza una relación efectiva con otros; sin embargo, permite que los individuos desarrollen la capacidad de adecuarse al comportamiento de otras personas culturalmente diferentes a ellos. Además, el individuo debe estar en condiciones de producir nuevas formas de relaciones, incluyendo el brindar apertura a nueva información, poder interpretar los mensajes y hechos de manera distinta.

La dimensión afectiva se refiere, principalmente, al desarrollo en el individuo de afectos ocasionados por eventos individuales, otros seres y contextos. Chen & Starosta (1996), manifiestan que un individuo con competencia intercultural está en condiciones de proyectar y recibir respuestas emocionales (afectivas) positivas antes, durante

y después de las interacciones interculturales. Para Vilà (2005), estas capacidades permiten responder a emociones positivas y tener control de aquellas que puedan dañar el proceso comunicativo intercultural. Es relevante mencionar dichas capacidades, entre las que destacan, el control de la ansiedad, el desarrollo de la empatía, el interés por conocer y aprender otros contextos culturales, la predisposición para aprender de los otros, la necesidad de reconstruir la propia identidad, el sentirse motivado hacia la comunicación intercultural, entre otras.

Desde el modelo de Chen & Starosta (1996), se identifican seis componentes básicos para reconocer que el individuo posee cierta sensibilidad intercultural, lo que se entiende como dimensión afectiva. Estos son: el auto-concepto, que está correlacionado con la autoestima y la confianza que el sujeto tiene en su relación con otros; es decir, verse a sí mismo.

La apertura de la mente, que permite recepcionar positivamente las explicaciones de los otros; además, respetar, estimar y admitir la diversidad de ideas en la relación intercultural. La actitud de no juzgar, relacionada con el no alimentar prejuicios que no nos permitan escuchar con sinceridad al otro en el momento de la comunicación. La empatía viene a entenderse como la capacidad de ponerse en el lugar del otro; ello implica escuchar atentamente lo que el otro nos quiere decir, participar de sus experiencias de modo intelectual y emocional. La autorregulación viene a ser la regulación y el cambio de comportamiento desde la detección de situaciones apremiantes. Finalmente, la implicación en la interacción es la que incluye tres aspectos fundamentales: sensibilidad, atención y perspicacia.

La competencia comunicativa, la interculturalidad y el rendimiento académico son dimensiones que sirvieron como punto de partida de la investigación y constituyen el marco referencial que sustenta el problema estudiado. Hoy en día, este tema adquiere gran relevancia, pues se evidencia este fenómeno en diferentes estudios realizados en contextos diferentes a escala mundial. A pesar de ello, poco o nada se incluye sobre estos aspectos en la construcción de nuevos programas o diseños curriculares a nivel superior, como es el caso de nuestra institución.

En este contexto, la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima (Perú), forma profesionales para la atención de las necesidades educativas de todo el ámbito nacional. Esto implica que a las diversas especialidades que esta institución superior ofrece concurren estudiantes provenientes de todas las regiones del Perú o, en su defecto, de padres originarios de esas regiones, en su mayoría de la sierra y la selva. Asimismo,

la Universidad les brinda un Plan de Estudios que incluye aspectos de formación general, pedagogía, investigación y especialidad. La responsabilidad de la institución, en este último aspecto, se refiere a la formación del futuro docente de Lenguas Extranjeras, tanto en ciencia lingüística, como en didáctica; y, en estas, radica nuestra principal fuente de datos en el caso de la variable rendimiento académico.

Las especialidades de Lenguas Extranjeras no son ajenas a esta realidad, y reciben en sus aulas a jóvenes de ambos sexos y con arraigos culturales diferentes y muy marcados, los que se manifiestan en su forma de pensar y aprender, de enfrentar situaciones diversas, con actitudes y comportamientos típicos de cada zona. Todo ello evidencia que los estudiantes, en este caso de Lenguas Extranjeras, traen consigo un cúmulo de experiencias comunicativas vividas, fundamentalmente, en el hogar, y que se manifiestan en el aula, específicamente, en el acto dialogal. Sin embargo, los docentes de las diversas asignaturas de Lenguas Extranjeras, al presentar sus informes académicos, no refieren que los estudiantes presenten interferencias o dificultades en el aprendizaje. Esto nos permite manifestar que los rasgos culturales no se contraponen al aprendizaje de una lengua extranjera; por lo tanto, no influyen en su rendimiento académico.

Los modelos de Vilà y de Chen y Starosta fueron de gran importancia en este estudio, pues permitieron identificar las características interculturales que, como profesionales en educación, debemos considerar para que los estudiantes desarrollen procesos de socialización adecuados frente al contacto con estudiantes de otras culturas diferentes a las suyas.

Los profesores de inglés y los de las demás áreas deben enfocar y aplicar diversos métodos para potenciar al estudiante a ser comunicativo e interculturalmente competente.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, el ingreso de información debe incluir tanto el idioma, como la cultura de la lengua objetivo; es decir, el estudiante debe practicar ambos, las habilidades del lenguaje y las habilidades interculturales del mismo modo.

En el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, el papel de los maestros es muy importante, ya que ellos guían a los estudiantes, actuando como soporte, a través de procesos de lograr competencias, desarrollar actitudes, conocimientos y habilidades en relación con la competencia intercultural cuando utilizan una lengua extranjera.

La enseñanza del idioma inglés no solo es la práctica de la competencia lingüística, sino también es la práctica de la competencia de comunicación intercultural, lo cual implica inevitablemente la enseñanza de culturas de los países de habla inglesa tomando en consideración la propia cultura del estudiante.

A finales del siglo pasado, en nuestro país, la educación superior universitaria comenzó a experimentar, con mayor fuerza, la necesidad de mejorar la calidad educativa, por ser esta un instrumento que debe responder a las exigencias de la sociedad.

En este contexto, se define el rendimiento académico como las puntuaciones o notas (en términos cuantitativos) que logran los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones en un período académico, lo que demostraría la calidad y el cúmulo de conocimientos (Paba, Cerchiaro & Tapia, 2008). Entonces, el rendimiento académico es un aspecto central y relevante para los procesos educativos formales. La universidad no se encuentra alejada de esta realidad.

Muchos autores han definido el rendimiento académico. Entre ellos, Figueroa (2004), quien lo define como un conjunto de cambios que se dan en el estudiante, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se evidencia a través del crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación. Ello conlleva a suponer que no se refiere, únicamente, a las calificaciones que se obtiene como resultado de exámenes u otras actividades; se debe tener en cuenta, asimismo, la madurez biológica y psicológica. Ontoria, Gómez & Molina (2005), manifiestan que el rendimiento académico se expresa como una calificación, cuantitativa y cualitativa, una nota, que si es sólida y aprobatoria es la respuesta de un determinado aprendizaje o el logro de objetivos establecidos con anterioridad.

Si se trata de enfocarse en el tema de la calidad en la enseñanza a nivel superior, el rendimiento académico se convierte en una preocupación real. Aunque el concepto calidad se enfoca desde diversas perspectivas, se señalará la que indica que la calidad de la enseñanza guarda relación directa con los resultados académicos logrados. Asimismo, el rendimiento que obtienen los estudiantes se relaciona fundamentalmente con el prestigio de una institución, si se considera el punto de vista social.

### Niveles de rendimiento académico

Para esta investigación, se ha considerado los niveles que se especifican en el Reglamento del Rango de la escala de calificaciones de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle (Perú. Ministerio de Educación, 2016), Artículo 163º, inciso F. A continuación,

se explica esta escala, mediante las notas obtenidas y su respectivo rango de valoración.

#### Rendimiento académico Deficiente o Bajo

Es el resultado de una medición pedagógica que registra fracasos o retrasos. Se expresa mediante los calificativos menores o iguales que diez (10).

#### Rendimiento académico Medio o Regular

Se entiende como el resultado evidenciado en logros mínimos de las capacidades que deben desarrollar los estudiantes al aprender el idioma. Se expresa a través de los calificativos de once (11), doce (12) y trece (13).

#### Rendimiento académico Bueno

Se expresa en las calificaciones de catorce (14) y quince (15) obtenidas por los estudiantes.

#### Rendimiento académico Muy bueno

El estudiante reporta una calificación de dieciséis (16), diecisiete (17) o dieciocho (18); por lo que se dice que es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar.

#### Rendimiento académico Excelente

Viene a ser el resultado de una medición que evidencia logros exitosos y mucho adelanto en el aprendizaje y dominio de un idioma extranjero. Se expresa a través de los calificativos de diecinueve (19) o veinte (20).

### MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se enmarca en un enfoque empírico-analítico, que busca el saber técnico e instrumental y se tipifica como investigación cuantitativa, por lo tanto, es un proceso objetivo. De acuerdo con la profundidad, la investigación es de tipo no experimental, pues no se realizó manipulación de variables; únicamente, se midió las variables en una muestra de la población. En esta investigación, se aplicó el método descriptivo, toda vez que los datos obtenidos fueron registrados a partir de la realidad y analizados con las técnicas que corresponden a la estadística descriptiva. El diseño empleado fue el correlacional.

Los instrumentos aplicados para recoger los datos fueron, en el caso de la competencia comunicativa intercultural, el cuestionario, con respuestas en escala de tipo Likert, que fue evaluado en su contenido por docentes especialistas, quienes informaron de su validez respecto de lo que se quería medir; y, la confiabilidad se obtuvo a través del estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach, alcanzando el 0,826; es decir, el instrumento posee fuerte

confiabilidad. Para los datos referidos al rendimiento académico, se realizó un análisis documental de las Actas de Notas de las asignaturas de especialidad en Lenguas Extranjeras. Dichos instrumentos fueron aplicados a una muestra de 280 sujetos, estudiantes de las especialidades de inglés, francés, italiano y español como lengua extranjera.

Una vez recogidos los datos, se procedió a la tabulación de los resultados y, luego, al correspondiente análisis, mediante el paquete estadístico SPSS, el que nos permitió estudiar las medidas de descripción y los niveles de competencia comunicativa intercultural, así como de cada una de sus dimensiones: cognitiva, comportamental y afectiva. Del mismo modo, se describió las frecuencias del rendimiento académico de los sujetos. Además, al aplicar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, se determinó que los datos de ambas variables no presentan distribución normal; por lo tanto, se realizó la prueba de hipótesis a través del coeficiente de correlación de Spearman. Como resultado de su aplicación, para la hipótesis general, se alcanzó una correlación de 0,172, lo cual nos permitió deducir que la relación entre la competencia comunicativa intercultural y el rendimiento académico es débil y el sentido o dirección de la relación es positiva. Sin embargo, como el valor de  $p=0,04$  es menor a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y, con un nivel de significancia de 0,05, se infiere que la relación entre las variables competencia comunicativa intercultural y rendimiento académico es significativa.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con el análisis estadístico, se describió el comportamiento de cada una de las variables y sus dimensiones y la prueba de hipótesis.

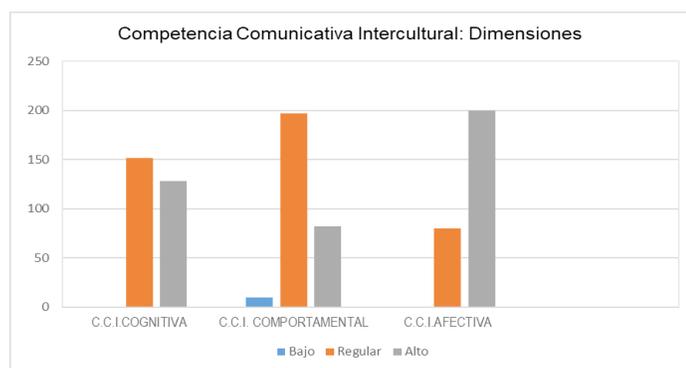


Figura 1. Niveles de las dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural.

La Figura 1 muestra el nivel de cada una de las dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural. De los 280 sujetos de la muestra, la CCI Cognitiva evidencia que

152 estudiantes alcanzaron un nivel regular y 128 estudiantes, un nivel alto en este tipo de competencia; es decir, los estudiantes son conscientes de la relación que existe entre la cultura regional y la cultura social del contexto en el que se desenvuelven. Para la CCI Comportamental, se muestra que un sujeto presentó nivel bajo, 197 presentaron un nivel regular y 82, un nivel alto; lo que nos demuestra que los sujetos desarrollan habilidades verbales que evidencian su adaptación de conducta en el contexto que favorece la comunicación eficaz, resaltando la flexibilidad del comportamiento y la manipulación de la interacción.

En el caso de la CCI Afectiva, se aprecia que 80 estudiantes lograron un nivel regular y 200 alcanzaron un nivel alto en esta competencia; es decir, los sujetos de estudio presentan sensibilidad intercultural, por ende, manejan sus emociones personales o cambios de sentimientos causados por eventos particulares, personas o ambientes. Según Vilá (2003b), se hace referencia a las capacidades de producir respuestas emocionales positivas y controlar emociones que podrían perjudicar el proceso comunicativo intercultural. Existe, por lo tanto, un control de la ansiedad, desarrollo de la empatía, interés por conocer y compartir experiencias culturales con otros y de evolucionar al contacto intercultural.

Para el caso de esta variable Rendimiento Académico, se consideró las calificaciones obtenidas por los estudiantes en asignaturas de especialidad en un semestre académico, considerando la escala de Calificaciones, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Rangos de valoración.

Notas	Valoración
20-19	Excelente
18-17-16	Muy bueno
15-14	Bueno
13-12-11	Regular
10 o menos	Deficiente

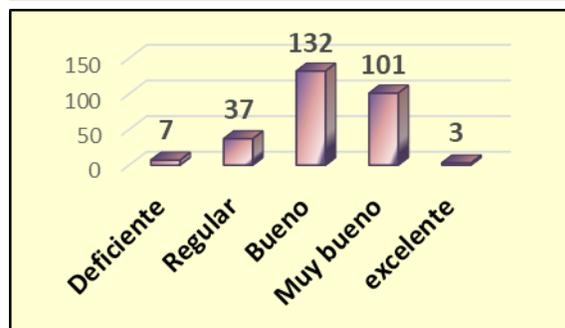


Figura 2. Niveles de rendimiento académico de los estudiantes de Lenguas Extranjeras.

La Figura 2 muestra el nivel de rendimiento alcanzado por los sujetos de la muestra, en función de los rangos presentados en la Tabla 1. De los 280 estudiantes, siete presentaron un rendimiento académico deficiente; lo que demuestra que estos estudiantes no fueron capaces de comprender frases y expresiones de uso frecuente y que se relacionan con las experiencias personales, como información sobre sí mismos, familia, lugares de interés, ocupaciones, entre otros (Consejo de Europa, 2008). Mientras, que 37 sujetos presentaron un nivel regular, lo que quiere decir que sí lograron comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionados con su experiencia personal, pero en un nivel muy básico. Asimismo, 132 estudiantes evidenciaron un nivel académico bueno; es decir, fueron capaces de entender textos y producir textos sencillos. Igualmente, 101 sujetos presentaron un nivel muy bueno, lo que implica que desarrollaron habilidades más complejas, como entender textos y producir textos orales y escritos de mayor complejidad, conversar con hablantes nativos, entre otros. Y, tres estudiantes evidenciaron un rendimiento académico excelente, lo que implica que lograron, de manera eficiente, el dominio de las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir.

Para la prueba de hipótesis, como se manifestó anteriormente, se aplicó el Coeficiente de Correlación Rho de Spearman, el cual indicó el grado de relación existente entre las variables en función de las hipótesis planteadas.

La hipótesis general señaló que el grado de relación entre la Competencia Comunicativa Intercultural y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la UNE EGYV es significativo. No obstante, al aplicar el Coeficiente Rho de Spearman, esta técnica estadística señaló que el coeficiente alcanzado es de 0,172 (Tabla 2), y demostró, además, que el grado de relación entre ambas variables es débil y el sentido (dirección) de esta asociación es positivo.

Tabla 2. Correlación entre la CCI y el Rendimiento Académico.

Rho de Spearman		Rendimiento académico
Competencia Comunicativa Intercultural	Coeficiente de correlación	0,172**
	Sig. (bilateral)	0,004
	N	280

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La hipótesis específica 1 señaló que el grado de relación entre la CCI Cognitiva y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la UNE EGYV es significativo. No obstante, al aplicar el Coeficiente Rho de Spearman, esta técnica estadística señaló que el coeficiente alcanzado es de 0,115 (como lo indica la Tabla 3), y demostró, además, que el grado de relación entre ambas variables es débil y el sentido (dirección) de esta asociación es positivo.

Tabla 3. Correlación entre la CCI Cognitiva y el Rendimiento Académico.

Rho de Spearman		Rendimiento académico
Competencia comunicativa intercultural cognitiva	Coeficiente de correlación	0,115
	Sig. (bilateral)	0,054
	N	280

La hipótesis específica 2 señaló que el grado de relación entre la CCI Comportamental y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la UNE EGYV es significativo. No obstante, al aplicar el Coeficiente Rho de Spearman, esta técnica estadística señaló que el coeficiente alcanzado es de 0,149 (como lo indica la Tabla 4), y demostró, además, que el grado de relación entre ambas variables es débil y el sentido (dirección) de esta asociación es positivo.

Tabla 4. Correlación entre la CCI Comportamental y el Rendimiento Académico.

Rho de Spearman		Rendimiento académico
Competencia comunicativa intercultural comportamental	Coeficiente de correlación	0,149*
	Sig. (bilateral)	0,013
	N	280

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La hipótesis específica 3 señaló que el grado de relación entre la CCI Afectiva y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la UNE EGYV es significativo. No obstante, al aplicar el Coeficiente Rho de Spearman, esta técnica estadística señaló que el coeficiente alcanzado es de 0,103 (como lo indica la Tabla 5), y demostró, además, que el grado de relación entre

ambas variables es débil y el sentido (dirección) de esta asociación es positivo.

**Tabla 5. Grado de relación de la CCI Afectiva y el Rendimiento Académico.**

Rho de Spearman		Rendimiento académico
Competencia comunicativa intercultural afectiva	Coefficiente de correlación	0,103
	Sig. (bilateral)	0,086
	N	280

De acuerdo con el objetivo general señalado, se aprecia en la prueba de hipótesis general que el nivel de correlación es 0,172 puntos; es decir, correlación débil y sentido o dirección de la relación positivo. Sin embargo, como el valor de  $p=0,04$  es menor a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto, se infiere, con un nivel de significancia de 0,05, que entre las variables en estudio existe una relación significativa.

Este resultado contrasta con el obtenido por Vilà (2005), quien analizó la Competencia Comunicativa Intercultural de los estudiantes del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de algunos centros públicos, mediante la aplicación de la escala de sensibilidad intercultural para evaluar las competencias afectivas y el test de competencia comunicativa intercultural para las competencias cognitivas y comportamentales.

En atención a los resultados, los estudiantes presentan carencias importantes en cuanto a las competencias comunicativas interculturales, fundamentalmente, en las cognitivas y comportamentales, y en un menor índice en las afectivas. Por ello, planteó el desarrollo de un programa con el objetivo de mejorar las competencias comunicativas interculturales.

De acuerdo con el objetivo de establecer el grado de relación entre la Competencia Comunicativa Intercultural Cognitiva y el Rendimiento Académico, en la prueba de hipótesis específica 1, se aprecia que el Coeficiente de Correlación de Spearman es 0,115 puntos; por ello, el grado de relación entre ambas variables es muy débil y el sentido o dirección de la relación es positivo. No obstante, como el valor de  $p=0,054$  es mayor a 0,05, no se rechaza la hipótesis nula y, con un nivel de significancia de 0,05, se infiere que, entre la Competencia Comunicativa Intercultural Cognitiva y el Rendimiento Académico, la relación no es significativa. Aun cuando el resultado nos indica que la Competencia Comunicativa Intercultural Cognitiva no es relevante para obtener resultados

favorables en el Rendimiento Académico en el aprendizaje de la lengua inglesa, es importante considerarla, pues viene a ser un instrumento que incrementa el nivel de complejidad cognitiva (Rodrigo, 2000).

De acuerdo con el objetivo de establecer el grado de relación que existe entre la Competencia Comunicativa Intercultural Comportamental y el Rendimiento Académico, la prueba de hipótesis específica 2 señala que el Coeficiente de Correlación Rho de Spearman es 0,149 puntos; por consiguiente, el grado de relación entre ambas variables es débil y el sentido o dirección de la relación es positivo. Sin embargo, como el valor de  $p=0,013$  es menor a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se infiere con un nivel de significancia de 0,05 que el grado de relación entre la Competencia Comunicativa Intercultural Comportamental y el Rendimiento Académico es significativo. Este resultado implica que los estudiantes de la muestra evidencian un desarrollo mínimo de habilidades verbales y no verbales que desfavorecen una conducta apropiada y efectiva para comunicarse.

De acuerdo con el objetivo de establecer el grado de relación que existe entre la Competencia Comunicativa Intercultural Afectiva y el Rendimiento Académico, en la prueba de hipótesis específica 3, se puede apreciar que el Coeficiente de correlación de Spearman es 0,13 puntos; por tanto, el grado de relación entre ambas variables es muy débil y el sentido o dirección de la relación es positivo. Por ende, como el valor de  $p=0,086$  es mayor a 0,05, no se rechaza la hipótesis nula y se infiere, con un nivel de significancia de 0,05, que entre la Competencia Comunicativa Intercultural Afectiva y el Rendimiento Académico la relación no es significativa. Este hallazgo se relaciona directamente con el alto desarrollo de la competencia afectiva demostrada por los sujetos de la muestra; es decir, que se enfatizan los factores emocionales (Krashen, 1985). Además, desarrollan la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar emociones que puedan perjudicar la competencia comunicativa intercultural, así como el control de la ansiedad, el desarrollo de la empatía, las actitudes de no juzgar a los otros o a los eventos que puedan ocurrir.

## CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación presentaron una correlación positiva y débil, no obstante, significativa, entre la Competencia Comunicativa Intercultural y el Rendimiento Académico en los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la UNE EGYV, Lima, Perú. Entonces, estos resultados pueden generalizarse a toda la población; por ello, se recomienda a la institución mencionada que debe promover la praxis responsable respecto del desarrollo de la

Competencia Comunicativa Intercultural, en la tarea de formación del futuro profesional docente, en sus diversas facultades y Departamentos académicos, específicamente, en las diversas especialidades del Departamento Académico de Lenguas Extranjeras (Dalex). Solo así será posible garantizar la formación del futuro docente capaz de interactuar con gente de diferentes países y diferentes antecedentes culturales o sociales; asimismo, capaz de elegir el modo satisfactorio para comunicar e interactuar con el otro y, también, capaz de actuar como un mediador entre gente con diferentes orígenes.

Se reportó, asimismo, que existe correlación muy débil y positiva entre la Competencia Comunicativa Intercultural Cognitiva y el Rendimiento Académico; es decir, no es significativa. Por ello, a pesar de no ser una preocupación inmediata y relevante, no debe ser abandonada en el desarrollo de los contenidos de las diversas asignaturas. Los docentes de Lenguas Extranjeras deben considerar los contenidos culturales, tanto de los países de habla inglesa, como los de nuestra propia comunidad, en el desarrollo de sus actividades.

Se informó, de igual manera, que existe una correlación débil y positiva entre la Competencia Comunicativa Intercultural Comportamental y el Rendimiento Académico; es decir, es significativa. Por lo consiguiente, recomendamos a los docentes participar en la construcción de los documentos normativos (Plan de Estudios, sílabos); así como módulos, separatas y otros materiales educativos que consideren este resultado y promuevan en el futuro docente de Lenguas Extranjeras el desarrollo de habilidades verbales que evidencien su adaptación conductual, porque esta favorece a una comunicación eficaz, destacando la flexibilidad del comportamiento y el manejo de la interacción.

Se reportó, también, de la correlación muy débil entre la Competencia Comunicativa Intercultural Afectiva y el Rendimiento Académico; es decir, no es significativa. Sin embargo, se recomienda a los docentes no descuidar el desarrollo de habilidades emocionales con el propósito de que los futuros profesionales en educación sean conscientes de la importancia del control de las emociones, de la ansiedad, de desarrollar empatía, de mostrar actitudes positivas frente a personas diferentes, en sus aspectos culturales o personales, frente a situaciones o contextos distintos a los suyos, entre otros. Solo así se podrá participar a conciencia en la formación de los ciudadanos que la sociedad requiere.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Chen, C., & Starosta, A. (1998). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Chen, G., & Starosta, W. (1996). *Intercultural communication competence: A synthesis*. En, B.R. Burelson, y A.W. Kunkel, (Eds.). *Communication Yearbook*, (pp. 353-383). Sage.
- Consejo de Europa. (2008). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Grupo Anaya, S.A.
- Figuroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*. Universitaria.
- Galante, A. (2015). Developing EAL learners' intercultural sensitivity through a digital literacy project. *TESL Canada Journal*, 32 (1), 53-66.
- Krashen, S. (1985). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford University Press.
- Ontoria, A., Gómez, R., & Molina, A. (2005). *Potencia la capacidad de aprender a aprender*. Alfa y Omega.
- Paba, C., Cerchiaro, E., & Tapia E. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Duazary*, 5(2), 9-106.
- Perú. Ministerio de Educación. (2016). *Reglamento del Rango de la escala de calificaciones*. Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle".
- Rodrigo, M. (2000). *Identidad y comunicación intercultural*. Valencia Ediciones.
- Song, L. (2009). Teaching English as Intercultural Education Challenges of Intercultural Communication. *Intercultural Communication Research*, 1, 261-277.
- Vilà, R. (2005). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

# 05

## INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE FOR ADVANCING A TEACHER-MUSICIAN'S SKILLS IN THE ADDITIONAL CHILDREN EDUCATION SYSTEM

### EL ENTORNO EDUCATIVO DE LA INFORMACIÓN COMO UN RECURSO PARA EL AVANCE DE LAS HABILIDADES DE UN MAESTRO-MÚSICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS NIÑOS ADICIONALES

Irina Borisovna Gorbunova<sup>1</sup>

E-mail: [gorbunova7575@yandex.ru](mailto:gorbunova7575@yandex.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4389-6719>

Klara Borisovna Davletova<sup>2</sup>

E-mail: [davletovaklara@yandex.ru](mailto:davletovaklara@yandex.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7349-2585>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg. Russian Federation.

<sup>2</sup> Postgraduate student, Head of the Section "Electronic Musical Instruments," Saint Petersburg City Palace of Youth Creativity. St. Petersburg. Russian Federation.

#### Suggested citation (APA, seventh edition)

Borisovna Gorbunova, I., & Borisovna Davletova, K. (2020). Information educational environment as a resource for advancing a teacher-musician's skills in the additional children education system. *Revista Conrado*, 16(74), 38-44.

#### ABSTRACT

Following the development of modern Russian education, updating the system of additional education for children, introducing the Professional standard "Teacher of additional education for children and adults", developing a high-tech information educational environment, new requirements are placed on the professional activity of a teacher: new requirements for educational technologies, the content of the educational process, fluency in modern information technologies, methods of their active use, including various types of distance education. In this regard, the social order for extended education of teachers-musicians, working both in the system of additional education of children and in children's music and art schools using modern computer and computer technologies, is changing. The article highlights the results of a pedagogical study aimed at developing methods and technologies for using informational educational environment capabilities in the professional activities of a modern teacher-musician.

#### Keywords:

Informational educational environment, information technology, music education, computer-computer technologies, teacher-musician.

#### RESUMEN

Tras el desarrollo de la educación rusa moderna, la actualización del sistema de educación adicional para niños, la introducción de la norma profesional "Profesor de educación adicional para niños y adultos", el desarrollo de un entorno educativo de información de alta tecnología, se imponen nuevos requisitos a la actividad profesional de un profesor: nuevos requisitos en materia de tecnologías educativas, el contenido del proceso educativo, el dominio de las modernas tecnologías de la información, los métodos de su utilización activa, incluidos diversos tipos de educación a distancia. A este respecto, está cambiando el orden social para la ampliación de la educación de los maestros-músicos, que trabajan tanto en el sistema de educación adicional de los niños como en las escuelas de música y arte para niños que utilizan tecnologías informáticas y de computación modernas. En el artículo se destacan los resultados de un estudio pedagógico encaminado a desarrollar métodos y tecnologías para utilizar las capacidades del entorno educativo informativo en las actividades profesionales de un profesor-músico moderno.

#### Palabras clave:

Entorno educativo informativo, tecnología de la información, educación musical, tecnologías informáticas, profesor-músico.

## INTRODUCTION

The educational potential of the modern high-tech informational educational environment (IEE) provides the possibility of its use as a constantly changing and updated information resource, as a communication environment that creates new opportunities for interaction. Our task is to develop methods and technologies for using the IEE capabilities for the educational purposes of a teacher-musician.

Despite the increased number of studies on various aspects of preparing for the professional activity of the teacher of the system of extended education for children (EEC), there are no special studies aimed at preparing the professional activity of the *teacher-musician* in IEE.

The development of the system of modern Russian education and the changing requirements for the professional activity of a teacher-musician, on the one hand, and the current state (change) of IEE, on the other hand, have revealed many contradictions, among which the main ones are:

- Contradictions between the social order for the introduction of IEE in various types of activities of a teacher-musician and the lack of qualified teachers working in this field;
- The contradiction between the demand for educating teachers-musicians who use IEE and music computer technologies (MCT) in their professional activities (Gorbunova & Kameris, 2019), and the insufficient scientific substantiation of the content and technology of such education;

The reasons for these contradictions are due to many circumstances:

- Insufficient preparedness of teachers for the development of MCT.
- The insufficient motivation of teachers-musicians to increase professional competence in the development of MCT and electronic musical instruments (EMI).
- Insufficient provision of developments on the methodology of using MCT and EMI in EEC.
- Insufficient amount of teaching materials on the development of opportunities and use in practical activities of MCT and EMI (Gorbunova & Davletova, 2017).
- Insufficiently developed methods for educating teachers-musicians based on the use of MCT capabilities as the main component of their professional activity in high-tech IEE.

The article describes the methodology of preparing an EEC teacher-musician for professional activities in IEE.

The theoretical basis of preparation for the teacher's professional activities in the IEE was created by the work of Russian (Gorbunova & Plotnikov, 2019) and foreign scientists (Crawford & Southcott, 2017; Gorbunova & Hiner, 2019). Practical issues, the possibilities of adult education, using various technologies, educational firms, workshops, etc. are widely studied (Berger, et al., 2015). The issues of modern pedagogical technologies and principles of teaching using IT are considered in the scientific works of Sosnevas (2018), Gorbunova and Kameris (2019).

Various aspects of professional education and extended education of EEC teachers today become one of the most popular and discussed in pedagogical science in Russia. A special place among the studies revealing the essence of IEE, issues of theory and teaching methods in IEE are occupied by works (Berger, et al., 2015). The authors analyzed the essence of IEE, its functions, characteristics, didactic properties and the theory of teacher education in IEE. Of great interest is the research of scientists preparing for the teacher's professional activity as a process of developing the ability to solve professional problems in a constantly changing IEE.

Of great importance for our research are the works of scientists dealing with the specifics of using information technologies (IT) and MCT in the system of modern music and information education (Gorbunova & Davletova, 2017; Gorbunova & Plotnikov, 2019; Gorbunova & Petrova, 2019), works that reveal the principles and priorities of the competency-based approach in the cultural space of science and education (Gorbunova & Zalivadny, 2019).

## METHODOLOGY

The education of teachers-musicians is based on the integration of substantively related methodological approaches in various areas of the professional activity of EEC teachers-musicians, the development of IEE for teachers-musicians.

*The systematic approach* determines the understanding of EEC as an independent educational system and a subsystem of general education, in the organization - the presentation of education as a subsystem of additional professional education, the IEE of a teacher-musician as part of an open, multi-level, multi-component system. A systematic approach is a fundamental methodological guide in the education of teachers-musicians.

The basis of *the integrated approach* is the leading idea of understanding EEC as a system of integrated development of the child's personality, in the organization - understanding of education as a set of professional impacts on the personality of the teacher, in the IEE of the

teacher-musician - understanding of education as the effect on the teacher of IEE structurally interconnected components and the interaction of subjects.

*The personal approach* in the content of education is focused on the personality of the teacher. Self-determination of professional opportunities and the role of pre-school education in the formation of the child's personality take place in the field of extended education. IEE of the teacher-musician has the possibility of choosing the forms and methods of preparation for professional activity; there is also an exchange of experience between teachers. The advantages of this approach are the ability to consider the individual characteristics of the teacher-musician related to their occupation emotionality, communicativeness, organizational qualities, artistry, etc.

*The activity approach* allows for considering the content of the organization of education as a set of practice-oriented actions of a teacher, active professional activity in IEE, forms an idea of EEC as a system of practice-oriented education. It is in the process of activity that the necessary level of formation of any personality traits is achieved, in the choice of methods, forms, and technologies (Berger, et al., 2015).

From the position of *the competency-based approach*, the basis of the preparation content is the formation of a teacher's professional competencies, understanding of pre-school education as a sphere of forming a child's life competencies, IEE contributes to the formation of a person who can solve problems using existing knowledge and skills.

When developing ways to prepare for the professional activities of teachers-musicians, one should rely on the provisions of the competency-based approach, since it is focused on achieving a specific result of professional activity. *The synergetic approach* predetermines the idea of EEC as a self-developing subsystem of education; its organizational basis is the process of the teacher's self-development, the idea of the IEE of a teacher-musician as constantly changing and developing. Synergetics allows for a new approach to the development of problems of the development of pedagogical systems, considering them, first, from the position of "openness", focus on self-development.

## RESULTS AND DISCUSSION

The IEE of a teacher-musician is a set of conditions for the implementation of professional activities, which includes certain forms and contents based on the use of MCT and EMI. The strategy for the formation of IEE is a scientific and methodological, informational support of the

professional activity of the teacher-musician, the exchange of experience, continuing education, and professional interaction.

The professional activity of a teacher-musician in IEE is a special integrative complex based on acquired knowledge and skills, solving problems, the ability to create innovative and socially-demanded creative products (authoring programs and methods for musical development of children using MCT and EMI tools; creating and record of multifaceted electronic arrangements, author's compositions; electronic educational curricula in music, multimedia didactic tools, and educational systems, presentations, videos, and other creative projects.).

IEE arises because of the interaction of the subjects of the educational process and the information space, allows you to realize the didactic capabilities of IT, organize various forms of activity, and provide an independent cognitive activity for the student.

To ensure the effective functioning of the IEE of a teacher-musician, to create new conditions for professional and personal education and self-improvement of a teacher, a methodology for advanced education for a teacher-musician based on the use of MCT in the modern musical educational process has been developed.

The results of the surveys and questionnaires revealed the following: most teacher-musicians are prepared to increase their knowledge of the use of MCT. However, more than half of the respondents (68%) noted the lack of relevant knowledge and experience in the practical application of MCT. Almost all respondents expressed interest and readiness to receive knowledge in this area and to master the teaching methodology (94%). Teachers noted the importance of advanced education with the use of MCT (100% of respondents).

In this regard, the authors note the importance of implementing advanced education courses that make it possible to use a fundamentally new approach to educating and preparing teachers for professional activities, introducing new forms and technologies of education, and developing and implementing modern curricula.

The developed educative curricula for EEC teacher-musicians can improve the education quality of a teacher-musician for professional activities in the IEE, which is confirmed by the results of a scientific experiment that was conducted from 2012 to 2019 at the St. Petersburg City Palace of Creativity for Youth, and the learning and teaching laboratory "Music and Computer Technologies" at the Herzen State Pedagogical University of Russia.

The IEE model for the EEC teacher-musician is developed:

- The Internet portal “Tribune of a teacher-musician” was developed – an educational platform that contains materials from the City Educational and Methodological Association (CEMA) of methodologists and teachers of state educational institutions in the area of “Electronic Keyboards”, methodological and informational materials of continuing education courses, methodological developments teachers, and didactic materials with recommendations that are successfully used by teachers in their professional activities.
  - Since 2012, the CEMA of methodologists and teachers of state educational institutions in the direction of “Electronic Keyboard Instruments” has been operating in the St. Petersburg City Youth Creativity Palace.
  - The methodology of preparing for the professional activity of the EEC teacher-musician in IEE is presented, theoretically substantiated, and successfully tested.
  - Teaching aids for teachers and students of advanced educative courses are published, among which the authors especially note the series of collections of “Music and computer technologies” (issues I-VII (Gorbunova & Davletova, 2017) – fundamental teaching aids that reflect various aspects of professional the activities of the teacher-musician in the IEE with the use of MCT, including the possibilities of inclusive.
  - Since 2012, the section “Electronic Musical Instruments” is working as part of the International Scientific and Practical Conference “Contemporary Music Education”, organized by the learning and teaching laboratory “Music and computer technologies” of the Herzen Russian State Pedagogical University, and is held annually in conjunction with the Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory.
  - The city conference “Experience, problems and prospects for the development of playing the keyboard” has been held annually within the CEMA framework since 2015.
  - All-Russian Conference “Musical Dialogues” (held annually within the CEMA framework since 2013).
  - Educational seminars for teachers with leading experts in this field with the support of Yamaha, Casio, and Rolland corporations (since 2014).
  - All-Russian competition of electro-acoustic music “DEMO” (since 2009, annually).
  - All-Russian competition “CLARINIS of the XXI Century” (since 2017, held twice a year);
  - All-Russian contest “Musical Dialogues” - annually;
  - City festival “Baby EMI” - annually;
  - City forum-competition “Teacher-master and their class”;
  - The educational and publishing project “By teaching I learn” - a series of teaching aids recommended by the Committee for Education of St. Petersburg as didactic material for students of advanced educative courses was developed and published jointly with the St. Petersburg publishing house “Union of Artists”;
  - *Etc.*
- The authors consider the IEE model as a combination of components that are basic in organizing the preparation for the professional activity of a teacher-musician:
- **The technological component** includes a combination of hardware and software tools: PC, MPC (Cubase Pro 9 from Steinberg an active 2-channel type studio monitor, Band-in-a-Box, etc.), keyboard, EMI, speakers, flashcards, connection cables, interactive whiteboard, multimedia projector;
  - **The content component** includes the educational system - advanced educative courses;
  - **The competency-based component** includes a system of multilevel education ensuring the continuity of professional development of teachers: city educational-methodical association, conferences, educative and practical seminars, contests, master classes, publishing activities;
  - **The diagnostic component** includes tools for monitoring and evaluating results.
- The IEE of a teacher-musician performs the following functions:
- Scientific and methodological support of preparation for professional activities;
  - Informational and methodological support of the process of preparation for professional activity;
  - Accumulation and dissemination of pedagogical experience, advanced education of teachers;
  - Organization of virtual pedagogical communication of teachers.
- This structure of the IEE model provides free access to the necessary information; informational support for preparation for professional activities; allows for meeting the needs of subjects of the educational process: (administration, teachers, parents, children); the openness of the model implies the possibility of its constant development, considering the changing external and internal conditions.
- The main provisions of the developed methodology for preparing for the professional activity of the EEC teacher-musician in IEE are described in many published works (Gorbunova & Davletova, 2017).

### *Characteristics of the Methodology Model*

Active and interactive methods are used:

Education is used for the active involvement of teachers in the educative process;

Seminars include discussions, educative, thematic seminars, forming the knowledge, experience, practical joint participation in the discussion and solution of the problem;

The method of working in small groups has its goal of deeper assimilation of the studied material;

A round table to activate each listener, the opportunity to express his or her opinion;

Master classes by leading experts in this field; the project method is used to achieve the educational goal through a detailed study of the material resulting in the creation of a practical creative product.

The main condition was to attract the capabilities of technology, planning independent work of students - assignments, didactic materials, and algorithms for performing practical work were formed in the form of cases and open on the cloud; materials from students' work were saved using cloud technologies (Gorbunova & Plotnikov, 2019; Gorbunova & Petrova, 2019). Particular attention was paid to the work of the "Teacher-musician tribune" platform.

When developing the content of continuing educative curricula for the formation of IEE, the authors highlight many principles:

1. ***The principle of compliance of the educational content with social order.*** The content of the curricula is based on the professional standards of the extended education teacher.
2. ***Sufficiency principle.*** Introduction to the educational content of a limited amount of educational information: the development of information, knowledge in the field of MCT and EMI for the implementation of practical activities in this direction and self-development - independent study, expansion and deepening of professional knowledge and skills in this field.
3. ***The principle of unity of education and learning.*** Ensuring the possibility of preparing for the professional activity of a teacher-musician in IEE due to the developed educational and methodical complex in the field of modern music technologies, as well as organizing practical independent activities for mastering the skills of artistic and creative activities using EMI.
4. ***Responsiveness principle.*** Introduction of new topics, the development of new models of different classifications (variable topics of courses) to the content.

5. ***Integration principle.*** Creation of a meaningfully connected unified educative system based on the interconnections of disciplines: mastering the technical parameters and artistic and performing abilities, work on creating a musical project; mastering the methodology of working on a musical project.

Criteria for the selection of educational content:

1. The formation of knowledge and skills of a teacher-musician in the field of mastering MCT tools and methods of teaching MCT in EEC institutions. This criterion is the key and is implemented through the study of the social order of society, as well as the individual needs of teachers and the analysis of professional standards of the EEC teacher to identify the necessary competencies.
2. The effectiveness of the educative process, the development of the curricula content, and the main results.
3. Accounting for the introduction of MCT in the EEC facilities: development and implementation of additional general educative developmental curricula (individual education, ensemble, etc.), and the creation of new structural units.
4. The expansion of the use of EMI in the professional activities of a teacher-musician in demand in various subject areas: in musical education groups at preschool, cycles of theoretical disciplines, the introduction of EMI in children's orchestras, musical and theatrical productions, etc.
5. Accounting for the organization of the learning process in the courses: education mode; filling in groups according to the level of teachers' preparedness; material and technical base; selection of qualified teachers, etc.

The proposed methodological approaches allow us to develop the content of preparation for the professional activities of the EEC teacher-musician in IEE.

The result of mastering the curricula is the creation of own educative product:

- Created and recorded author's project of a versatile arrangement of a musical work (designing a project, selecting expressive means, working with a toolbar, creating a multifaceted electronic arrangement, recording a musical composition with a detailed commentary, etc. on a sequencer).
- A teacher-musician's IEE was built, where informational, methodological materials, didactic teaching aids, electronic educational resources, assignments for independent work, video courses, video materials for seminars and master classes, a forum, etc. are placed.

The basis of the methodology for conducting continuing educative courses for teachers-musicians is made up of

provisions that include *substantive, organizational, and reflective blocks*.

*The content* of the education is based on professional competence, which includes the special knowledge of teachers-musicians, their professional, life experience, and their pedagogical values. Based on the results of the diagnosis of professional competencies in the field of MCT. Moreover, the set of tasks takes into account the development trends of modern EEC. When solving groups of professional tasks, teachers form the willingness and ability to implement a new direction of professional activity for them in IEE.

*Educational technology, the forms, methods, and conditions represent the organizational part of education* for educating teachers in IEE, which the authors consider to be a systematic way of organizing activities that allow for the successful formulation of professional, didactic, methodological and personal education of teachers-musicians. Education technology for preparing teachers requires a phased implementation: immersion in an activity, problematization, goal setting, solving professional problems, and reflection.

*The reflective part* presents the developed criteria for educating teachers-musicians in four indicators.

A pedagogical experiment was conducted to test the effectiveness of the methodology.

- A. *The preparatory phase* (2007-2013), which allowed for identifying the main reference points in the process of teaching many educational disciplines and advanced educative courses in various educational institutions of St. Petersburg. Beginning of the IEE formation.
- B. *Results of the ascertaining experiment* (2014-2015) allowed for diagnosing an insufficient level of knowledge and practical skills in the application of IT and MCT in their professional activities among teachers in advanced educative courses.
- C. *At the search stage* of the experiment, a set of criteria was developed that characterize the quantitative and qualitative indicators of preparation for professional activity in IEE to assess the effectiveness of the implementation of the methodology. Diagnostic methods, tests, tasks for practical activities and assessment criteria were developed to identify the level of preparedness of the teacher-musician.

At this stage, the IEE of the EEC teacher-musician is formed. Conditions for the professional interaction of teachers in IEE were created.

The following were identified as indicators of the criteria for the effectiveness of preparation for the professional activity of a teacher-musician:

test results, the ability of teachers to work independently with functions, the results of control and practical tasks, the presentation of a creative product; questioning.

D. *The formative stage* of the experiment (2018-2020) implemented the developed methodology in practice during classes and educative seminars as part of advanced educative courses based on the St. Petersburg City Palace of Creativity for Youth and learning and teaching laboratory "Music and Computer Technologies" at the Herzen State Pedagogical University of Russia.

EEC teachers, teachers of children's music schools/ children's schools of arts, music teachers of secondary schools, participants in scientific and practical conferences, competitions and festivals from various regions of Russia, students of advanced educative courses: "Electronic musical instruments", "Electronic musical synthesizer", "Improving the professional activities of music teachers", "Traditional and modern methods of teaching solfeggio", "Innovative methods and technologies in modern musical education", "The art of arranging on digital synthesizers", "The art of performing skills on an electronic musical instrument", "Teaching an electronic keyboard synthesizer", "Methods of teaching musical disciplines with using music and computer technologies", "Improvisation and arrangement on digital keyboard instruments. Theory. Practice. Methodology" participated in the experiment. More than 350 people participated in the experimental work at the last, final stage (formative experiment).

## CONCLUSIONS

The developed model of the IEE for the EEC teacher-musician considers quite fully the interconnections between the subjects and participants in the educational process of the teacher-musician and allows for formulating the ways to solve the research problem. The analysis of the existing approaches to the preparation for the professional activity of the EEC teacher-musician allowed for developing effective ways of educating in IEE:

A methodology has been developed for preparing an EEC teacher-musician for professional activity in the IEE based on the application of the capabilities of the ICT. The methodology is based on the developed curricula for the professional development of teachers-musicians. Curricula are based on a practice-oriented principle of selecting the content of education using modern technologies and various forms of education, allowing for expanding the educational capabilities of the methodology. The

necessity of expanding the content of additional professional curricula based on the study and application of the capabilities of MCT and EMI is substantiated.

Within the framework of the developed methodology for educating the EEC teacher-musician for work in the IEE, curricula of advanced educative courses in this direction are being implemented, based on a context-oriented selection of the content of education.

The effectiveness of the developed methodology for preparing for the professional work of a teacher-musician was experimentally verified - in the EEC system, advanced educative curricula based on the study and application of the capabilities of MCT and EMI are introduced and are being implemented. Analysis of the data obtained in the course of the experimental work confirms the effectiveness of the developed methodology.

The developed methodological materials that were used in the experimental work showed the effectiveness of the proposed methodological, pedagogical and organizational conditions for preparing for the professional activity of the EEC teacher-musician in the IEE.

The constructed model of the IEE of the teacher-musician ensures the continuity of education affects the process of preparation for professional activity and determines its characteristic features, being a determining factor in the preparation process.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Berger, N. A., Gorbunova, I. B., & Yatsentkovskaya, N. A. (2015). General musical education at the school of the XXI century. *The World of Science, Culture, Education*, 6(55), 147-151.
- Crawford, R., & Southcott, J. (2017). Curriculum stasis: the disconnect between music and technology in the Australian curriculum. *Technology Pedagogy and Education*, 26(3), 347-366.
- Gorbunova, I. B., & Davletova, K. B. (2017). From the compilers. In, *Electronic Musical Instruments. Theory and Practice of Performing Skills: Collection of Articles*. (pp. 7-10). Herzen Russian State Pedagogical University.
- Gorbunova, I. B., & Kameris, A. (2019). Music computer education concept for teachers: Raising the problem. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(2 S4), 913-918.
- Gorbunova, I. B., & Petrova, N. N. (2019). Music computer technologies, supply chain strategy and transformation processes in socio-cultural paradigm of performing art: using digital button accordion. *International Journal of Supply Chain Management*, 8(6), 436-445.
- Gorbunova, I. B., & Plotnikov, K. Yu. (2019). Music-related educational project for contemporary general music education of schoolchildren. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 9(13), 683-699.
- Gorbunova, I. B., & Zalivadny, M. S. (2019). Leonhard Euler's theory of music: its present-day significance and influence on certain fields of musical thought. *Music Scholarship*, 3(36), 104-111.
- Sosnevas, S. (2018). Arten der Musikausbildung in Deutschland - Der Blick einer zertifizierten Soft Mozart Klavierlehrerin aus Berlin. *Contemporary Musical Education – 2018*. (Paper). *XVII International Research and Practical Conference*.

Fecha de presentación: enero, 2020, Fecha de Aceptación: marzo, 2020, Fecha de publicación: mayo, 2020

06

## LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA. UNA REFLEXIÓN TEÓRICA

### FORMATIVE INVESTIGATION. A THEORETICAL REFLECTION

Eudaldo Enrique Espinoza Freire<sup>1</sup>

E-mail: [eespinoza@utmachala.edu.ec](mailto:eespinoza@utmachala.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4760>

<sup>1</sup> Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

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

Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Revista Conrado*, 16(74), 45-53.

#### RESUMEN

Este trabajo de tipo revisión bibliográfica con enfoque cualitativo tiene el propósito de convocar a la reflexión crítica y argumentada, para comprender desde las necesidades formativas del educando, las dinámicas emergentes y en constante transformación del suceso educativo y la innovación, para así contribuir a establecer de manera coherente y pertinente, las relaciones entre el proceso docente-educativo con el componente investigativo. El estudio se fundamentó en los métodos, hermenéutico, análisis de contenidos y analítico-sintético. Entre los principales hallazgos se significa que las investigaciones formativas tienen como objetivo brindar a los estudiantes, la posibilidad de asumir actitudes favorables hacia los procesos investigativos. Son consideradas estrategias de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en métodos productivos y el aprendizaje significativo por descubrimiento. No son exclusivas del ámbito universitario, pueden ser empleadas en los demás subsistemas de enseñanza.

#### Palabras claves:

Investigaciones formativas, alcance, limitaciones.

#### ABSTRACT

This bibliographic review type work with a qualitative approach has the purpose of calling for critical and reasoned reflection, to understand from the educational needs of the student, the emerging and constantly changing dynamics of the educational event and innovation, in order to contribute to establishing in a coherent and pertinent way, the relationships between the teaching-educational process and the research component. The study was based on hermeneutic, content analysis and analytical-synthetic methods. Among the main findings is that formative research aims to provide students with the possibility of assuming favorable attitudes towards research processes. They are considered teaching-learning strategies based on productive methods and meaningful learning by discovery. They are not exclusive to the university environment; they can be used in the other teaching subsystems.

#### Keywords:

Formative research, scope, limitations.

## INTRODUCCIÓN

La investigación científica es una de las funciones sustantivas de la enseñanza superior; quiere esto decir que todo egresado universitario debe haber desarrollado durante su formación habilidades investigativas; en particular estas habilidades cobran un matiz especial en los profesionales de la educación, por ser estos los encargados de la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que cursan estudios en los diferentes subsistemas educativos, desde la enseñanza parvulario hasta el nivel universitario.

Ahora bien, para que este propósito sea alcanzado y no se convierta en una simple propuesta con buenas intenciones, debe constituir, al decir de Parra (2004), *“en un principio de acción, que impacte realmente los procesos curriculares de docencia, evaluación y gestión pedagógica”* (p. 58)

La investigación científica debe ser vista desde la perspectiva pedagógica y a partir del ejercicio generar espacios de construcción del conocimiento, para desde la función pedagógica prestar atención a la investigación formativa; como cometido de la enseñanza superior para formar conocimientos teóricos y prácticos derivados de la aplicación de los conocimientos (conocimientos tecnológicos) (Restrepo, 2003).

No podemos perder de vista que para alcanzar las capacidades necesarias para investigar de manera estrictamente científica es preciso ir desarrollando paulatinamente en el estudiantado habilidades investigativas, para lo cual el docente puede valerse de las investigaciones formativas.

Lo que significa la adecuación de los currículos para la impartición de contenidos relacionados con la metodología de investigación científica, direccionada a la apropiación de métodos para la solución de los problemas de investigación propios de las ciencias pedagógicas.

En tal sentido, en muchas universidades se ha adoptado la alternativa de introducir en la formación profesional la investigación científica, tanto como objeto de estudio y como vía de solución a los problemas relacionados con la profesión (Espinoza, Rivera & Tinoco, 2016). Una de las formas asumidas es la iniciación de los estudiantes de las carreras pedagógicas desde los primeros años a la investigación formativa, como preámbulo para alcanzar otros estatus investigativos de mayor rigor. De esta forma los procesos investigativos afines a la profesión tributan a la formación de los futuros docentes para el cumplimiento de sus funciones, tanto para el aprendizaje, como para el desarrollo de habilidades investigativas en sus alumnos.

Sin embargo, están presentes obstáculos y falencias en el cumplimiento de estas funciones en la práctica escolar; en ocasiones existe desidia por parte de algunos docentes o la propia dinámica de la actividad docente y la carga administrativa roban tiempo para la implementación sistemática del trabajo investigativo como forma de aprendizaje; currículos asimétricos orientados fundamentalmente a contenidos, en detrimento de la investigación. Asimismo, muchos educadores consideran ajenas a la práctica de su profesión las habilidades investigativas como resultado de la escasa formación investigativa de los docentes (Burgo et al., 2019).

Por otro lado, la enseñanza de la investigación se implementa al igual que las demás asignaturas, donde prevalecen las conferencias sobre las actividades prácticas; los docentes que imparten cursos de investigación, frecuentemente no son investigadores; los investigadores están desvinculados de la docencia; generalmente las investigaciones se enfocan en los proyectos curriculares de formación y en los trabajos de grado de los estudiantes. Asimismo, algunas de las universidades limitan los espacios investigativos para la obtención de un título.

Lo que no permite el desarrollo de habilidades investigativas de los educandos y su empleo como recurso de enseñanza y aprendizaje, limitando el proceso docente-educativo a una enseñanza expositiva, reproductiva y poco autocrítica, lo que a su vez menoscaba el desarrollo de competencias investigativas (reflexionar, criticar, cuestionar e indagar) para la búsqueda de soluciones a los problemas de orden pedagógico, metodológico o didáctico, como vía de obtención de una educación de calidad caracterizada por la auto-construcción de los conocimientos, el desarrollar habilidades cognitivas y la formación de valores humanos en el estudiantado.

Cabe entonces preguntarse ¿cómo articular la investigación científica con los procesos educativos que se desarrollan en los diferentes niveles de enseñanza?, ¿qué se entiende por investigación formativa?, ¿cuáles son los criterios actualizados que se manejan en la bibliografía especializada sobre las investigaciones formativas?, ¿cómo implementarlas en la práctica escolar?, ¿cuáles son sus alcances y limitaciones?

Este trabajo pretende más que la búsqueda de respuesta a estas interrogantes, convocar a la reflexión crítica y argumentada, para poder comprender desde las necesidades formativas del educando las dinámicas emergentes y en constante transformación del suceso educativo y la innovación, para así contribuir a establecer de manera coherente y pertinente, las relaciones entre el proceso docente-educativo con el componente investigativo.

## METODOLOGÍA

Este estudio de tipo revisión bibliográfica, con enfoque cualitativo, fue sustentado en los métodos de investigación científica, hermenéutico, análisis de contenido y analítico-sintético; los que facilitaron el estudio, interpretación y comparación de los textos localizados en los diferentes artículos científicos, tesis de grado, libros y otros materiales bibliográficos consultados que fueron recuperados de diversas bases de datos digitales y repositorios académicos, tanto nacionales como foráneos, mediante el empleo del motor de búsqueda Google y otros recursos como el programa EndNote con el que se elaboró una base de datos de 564 referencias, que posteriormente se emplearon en la fundamentación teórica y conclusiones.

En particular el método analítico-sintético, facilitó la agrupación de los contenidos por categorías, a saber, investigación científica, investigación formativa, métodos de investigación pedagógica y estrategias investigativas.

## DESARROLLO

Antes de adentrarnos en el análisis en profundidad de los diferentes aspectos relacionados con las investigaciones formativas se impone una necesaria aproximación epistémica en torno a ellas.

La investigación científica es un proceso de búsqueda de respuestas a las interrogantes aún no satisfechas por la Ciencia, mediante la obtención de nuevos conocimientos, es un proceso singularizado por la creación e innovación, así como por el empleo de métodos científicos como vía para la consecución y validación crítica de los resultados, vistos como creación de conocimiento o de tecnologías.

Seguendo a Medina (2017), se puede afirmar que *“la investigación científica es en esencia un proceso reflexivo, sistemático ante todo y controlado, que busca, conoce o descubre mediante experimentación, los fenómenos o hechos socioculturales o naturales que están inmersos en la cotidianidad humana. Es en esencia la fuente que genera conocimiento o lo construye”*. (p.48)

Podemos entonces decir que este proceso de investigación acontece y está mediado por el aprendizaje de la investigación, lo que es, no más, la investigación formativa; término que se introduce en el ámbito educativo a finales de la década de los años 90 del pasado siglo XX.

En este orden de ideas, Cerda (2007), estima que *“la investigación formativa inicialmente se le concibió como parte de un proceso de preparación teórica, metodológica, y técnica para la investigación, o sea formación de recursos humanos para la investigación”*. (p.61).

Sin embargo, el concepto de formación es mucho más abarcador y han ido ocupando un lugar relevante, dando paso a la clarificación y mejor entendimiento conceptual de la investigación formativa y a la vez poder establecer comparaciones, semejanzas y diferencias respecto a la investigación científica.

Según Restrepo (2017), en la formación para la investigación el estudiante aprende a investigar investigando, lo significativo es la forma más que el contenido, lo que lo diferencia de la investigación científica (estricta) donde se crea un conocimiento, mientras que la investigación formativa hace apropiación de este para contextualizarlo y transformarlo, en el cual se procura la solución de un problema pedagógico.

No se puede perder de vista que la formación según Cerda (2007), *“es una actividad para lo cual se busca, con el maestro las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”*. (p. 62)

Lo que confiere a los procesos formativos dentro del contexto investigativo una connotación de colaboración entre docente y discente en la búsqueda del conocimiento y en este proceso es reconstruido adquiriendo un nuevo valor y significado. Asimismo, favorece el fomento de habilidades necesarias para investigar y aprender (Guamán, et al., 2019).

En este contexto de aprendizaje es necesario que el docente se convierta en un aprendiz de investigación junto con sus estudiantes, para en esta comunión poder apropiarse del conocimiento de los métodos, procedimientos y técnicas investigativas necesarias para la solución de problemas; para ello ha de trabajar de manera colaborativa y formar parte de los equipos de investigación junto a sus discípulos, de esta forma desarrollarán las capacidades investigativas, tanto de los discentes como de los docentes para asumir el reto de experimentar y documentar los resultados investigativos (Medina, 2017).

Partiendo de estos postulados podemos aventurarnos en el análisis del significado de las investigaciones formativas; estas se refieren a la formación en y para la investigación mediante la realización de actividades investigativas, no necesariamente involucradas en proyectos que persiguen alcanzar resultados científicos. Están relacionadas con la obtención de conocimientos propios de los procesos académicos y pedagógicos; tienen como objetivo brindar a los estudiantes, mediante un ambiente y una cultura de la investigación, la posibilidad de asumir actitudes favorables hacia ella, sustentadas en los siguientes elementos:

- a. La valoración positiva de la curiosidad y la capacidad de asombro, así como el establecimiento de una pedagogía de la pregunta y de la duda;
- b. Fomentar el desarrollo de habilidades requeridas para desenvolverse en este tipo de trabajo esto es el desarrollo de la observación, capacidad de búsqueda, selección y sistematización de información, habilidad para integrar el conocimiento y transferir el aprendizaje, flexibilidad y adaptabilidad interdisciplinaria y utilización de los conocimientos de forma pertinente, es decir en contextos reales (Anzola, 2016, p.70).

Lo que se corresponde con los criterios del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (1998), quien plantea que el objetivo de la investigación formativa es *“la producción de conocimiento significativo en el contexto de un paradigma; conocimiento universalmente nuevo”*.

Es por ello que se puede aseverar que las investigaciones formativas su propio carácter y esencia están estrechamente relacionadas con el suceso formativo, por lo cual deben ser analizadas desde una perspectiva didáctico-pedagógica. En este ámbito juegan un importante rol en la relación docencia-investigación, pues a través de ellas se logra el aprendizaje de los contenidos del currículo, a la vez que se aprende a investigar; por lo que podemos considerarlas como una estrategia de enseñanza-aprendizaje (Restrepo, 2003, 2017).

Este tipo de estrategia puede ser considerada como una proyección de la dirección pedagógica que permite la transformación de un sistema, subsistema, institución o nivel educacionales para lograr el fin propuesto y que condiciona el establecimiento de acciones para la obtención de cambios en las dimensiones organizativas, didácticas, materiales, metodológicas y educativas, que se implican en la obtención de ese fin (Castellano, 2003).

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje buscan solucionar los problemas del proceso docente-educativo por los que están sustentadas en los métodos de enseñanza. Existen diversas tipologías de los métodos, pero en esencia pueden ser agrupados en métodos expositivos y productivos.

Las estrategias que se fundamentan en los primeros están más enfocadas en contenido y en el docente como fuente principal del conocimiento, el estudiante se convierte en receptor de la información transmitida por el profesor, sobre quien recae además de la planificación y organización de la clase, la motivación, presentación, desarrollo, sistematización, recapitulación, evaluación y conclusiones del contenido tratado. Mientras las estrategias que asumen los métodos productivos se centran en el estudiante como constructor del conocimiento.

Estas últimas logran el aprendizaje por descubrimiento y construcción cognitiva y procedimental, contribuyendo significativamente al desarrollo de actitudes positivas tanto para la vida escolar como personal; es el educando el protagonista del suceso formativo; el docente ocupa el papel de gestor o facilitador, es quien propicia los espacios de aprendizaje mediante el planteamiento de situaciones problemáticas y en ocasiones problemas parcialmente estructurados, para que sea el propio alumno quien logre conformarlos.

En tal sentido, Velandia, Serrano & Martínez (2017), consideran que la investigación formativa debe partir de situaciones problemáticas cercanas al entorno curricular y profesional futuro del discente, para así contribuir a fortalecer la relación de la investigación educativa con las prácticas profesionales.

A partir del análisis del problema, el discente busca su solución a través del cuestionamiento, la indagación, consulta de situaciones similares, revisión y estudio de la literatura relacionada al asunto y la recolección de información y datos, los cuales organiza, procesa y analiza hasta llegar a enunciar las posibles alternativas de solución. De esta manera construye y reorganiza sus estructuras cognitivas logrando alcanzar un aprendizaje significativo, a la vez que desarrolla y fomenta las habilidades investigativas. Según Restrepo (2003), *“es lo que puede denominarse formación investigativa o investigación formativa”* (p.197)

Criterios compartidos con Rubio, Vilà & Berlanga (2015), quienes consideran que la investigación formativa puede ser concebida como una modalidad de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con el paradigma constructivista, al situar al alumnado en el centro del proceso como protagonista activo de su aprendizaje basado en competencias, dentro de un marco curricular definido.

Para Restrepo (2017), todos los modelos de solución de problemas tienen su fundamento en el método científico, direccionando los pasos metodológicos del proceso, determinación del problema, su fundamentación; establecimiento de las hipótesis como alternativas de solución y verificar las hipótesis.

Luego la investigación formativa puede ser considerada parte de estos modelos de solución de problemas y considerada como un instrumento científico del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene entre sus propósitos difundir la información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje). A este proceso Parra (2004), lo denomina como la enseñanza a través de la investigación, o enseñar usando el

método de investigación, que tiene dos características fundamentales:

1. Es una investigación dirigida y orientada por un docente como parte de su labor académica y profesional.
2. Los investigadores no son profesionales de la investigación, sino agentes en formación.

Es pertinente también señalar como otras de sus características, las apuntadas por Restrepo (2003):

1. Las tareas investigativas son llevadas a cabo entre estudiantes y docentes, en el transcurso del desarrollo del currículo.
2. Son consustanciales a la dinámica 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.
3. Es una generación de conocimiento menos estricta, menos formal, menos comprometida con el desarrollo mismo del nuevo conocimiento o de la nueva tecnología.

Por su parte, Sabariego, Ruiz & Sánchez (2013), desde sus estudios aportan los principios de la investigación formativa:

- La pregunta (“la duda”): A partir de ella el estudiantado asume su rol autogestor del proceso de construcción del conocimiento como resultado del autoaprendizaje.
- La no directividad docente: El docente se convierte en facilitador del aprendizaje del alumnado, es el orientador y guía del proceso. En la investigación formativa se requiere que el docente respete los diferentes puntos de vista y propuestas que surgen del trabajo; favoreciendo así el aprendizaje autónomo.
- La docencia inductiva, con interacción entre el entorno, la comunidad educativa y el currículo. Desde el propio concepto del problema de investigación, entendido como un núcleo temático complejo de indagación necesariamente articulado con otros, facilita diversas perspectivas y aproximaciones interdisciplinarias, sobre el diálogo de saberes relativos al objeto de enseñanza para su comprensión integral, haciendo más completas y holísticas las propuestas de soluciones.

Sobre la base de estas características y principios se puede reflexionar sobre la pertinencia de la relación entre los procesos docente-educativo e investigativo. Para Restrepo (2017), la conexión entre ambos procesos es una necesidad de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal, pues la formación es indispensable para la investigación y por otro lado las capacidades investigativas son primordiales para una formación integral; por lo que en cierto sentido uno es complemento del otro. La

relación existente entre lo pedagógico y lo científico está dada en la transferencia didáctica de los saberes científicos al conocimiento escolar.

Asimismo, estos atributos y principios facilitan establecer la diferencia entre las investigaciones formativas y las investigaciones científicas en sentido estricto; mientras las primeras están más vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las segundas están relacionadas con la misión investigativa de las instituciones educativas, en particular con las universidades, los grados académicos (maestrías y doctorados).

De lo analizado anteriormente podemos considerar que la investigación formativa, como función pedagógica de la investigación, cuenta con métodos que han evidenciado cierta efectividad desde y para la práctica educacional en los diferentes niveles de enseñanza.

Estas prácticas investigativas presentan particularidades diversas según la estrategia asumida sustentada en empleo innovador y combinación de los métodos por parte del docente. Entre las posibilidades para implementar la investigación formativa encontramos, en la revisión bibliográfica realizada, las siguientes:

- Ensayos teóricos, con esquemas investigativos (hipótesis, métodos, variables, resultados, discusión y argumentación, conclusiones).
- Estrategia de aprendizaje por descubrimiento (Seminario investigativo). A través de ellos el estudiante de pregrado se apropia de conocimientos y habilidades sobre la formulación de problemas; gestión de información, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), relativa al estado del arte y construcción del marco teórico referencial.
- El aprendizaje basado en problemas; parte de una situación problémica para promover la investigación formativa. La enseñanza o aprendizaje basado en problemas, es dúctil para vincular la educación superior a las necesidades de la comunidad. Esta modalidad no es exclusiva de la enseñanza superior, también se utiliza con efectividad en el resto de los subsistemas de enseñanza.
- Ejercicios de grado donde el tutor puede desplegar un conjunto de acciones que favorezcan el desarrollo de las habilidades investigativas, orientando la reflexión crítica del trabajo desarrollado, la fundamentación argumentada, el análisis comparativo, entre otras.
- Trabajo cooperativo de alumnos y profesores, en el que el estudiante aprende los diferentes elementos que integran los diseños metodológico y teórico de la investigación, así como desarrolla habilidades en el ejercicio de campo al tener que recolectar, procesar y

analizar datos; asimismo, aprenden a interpretar, discutir, argumentar, inferir, defender resultados y elaborar informes sobre el trabajo realizado. En tal sentido, Rodríguez (2016), recomienda adiestrar a los investigadores en los siguientes elementos para el trabajo de recogida de la información: dominio teórico de los métodos a emplear; trabajo de campo sistemático y apegado a los criterios de la muestra; habilidades para el análisis de campo y diseño de los instrumentos de recogida de la información en correspondencia con la técnica de procesamiento que se ha de utilizar.

- Proyectos investigativos institucionales, en los cuales se vinculen los estudiantes junto a los docentes, sirviendo como auxiliares; es frecuentemente utilizado en las instituciones de la enseñanza superior para integrar la docencia y la investigación. En este sentido, la preparación del alumno es relevante, éste debe dominar los métodos, procedimientos y técnicas que se emplean en la recolección de la información; también debe saber elaborar las matrices de procesamiento de la información, debe conocer cuáles son sus bondades y limitaciones (Rodríguez, 2016).
- La práctica preprofesional, que el alumno realiza en las instituciones y organizaciones afines a su futura profesión, en los cuales puede realizar diagnósticos y participar en la solución de los problemas de estas entidades, en correspondencia con el nivel de desarrollo investigativo alcanzado.
- Semilleros de investigación. Es una estrategia de enseñanza para abordar el conocimiento desde un posicionamiento de enseñanza activa y constructiva. Los semilleros propician el trabajo independiente, en equipo y dirigido; favorecen el aprendizaje autónomo y creativo; crean nuevas estrategias de investigación, potencian las herramientas metodológicas y el proceso investigativo y de aprendizaje; enriquecen el proceso docencia e investigación y fortalecen los espacios cooperativos y colaborativos de aprendizaje; contribuyen a formar investigadores y profesionales con valores humanos y comprometidos con la sociedad (Villalba & González, 2017).

Es importante enfatizar en que la práctica investigativa debe iniciarse como una investigación formativa, la que paulatinamente va adquiriendo un carácter estricto. La literatura reporta ejemplos de universidades que han implementado estas prácticas. Por ejemplo, la Universidad de Michigan en los Estados Unidos de Norte América utiliza algunas de estas modalidades de inserción de los estudiantes a los procesos investigativos, como los proyectos investigativos y trabajos cooperativos como forma de agregar valor a la educación de pregrado.

También otras instituciones de la enseñanza superior a saber españolas, inglesas, canadienses, colombianas,

chilenas y cubanas han implementado entre otras alternativas de la investigación formativa, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos y las prácticas preprofesionales.

Entre esas experiencias de la implementación de las investigaciones formativas en la enseñanza superior se encuentran la de la Universidad de Barcelona, en una asignatura del grado de Pedagogía donde se aplicó una metodología de Aprendizaje Orientada a Proyectos (AOP) y un portafolio digital, como estrategias para este tipo de investigación en la que el alumnado es protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje. Los resultados, desde la perspectiva del alumnado participante, destacan especialmente el desarrollo de dos competencias básicas como son el trabajo colaborativo y la capacidad de reflexión. (Rubio, et al., 2015).

Asimismo, los proyectos de las universidades colombianas, entre los cuales destaca el trabajo realizado por Velandia, et al. (2017), con los Semilleros de investigación, con énfasis en el uso de las TIC, para la consecución de los objetivos de aprendizaje centrados en ambientes colaborativos de aprendizaje e-learning y u-learning. La investigación contó con una muestra de 189 estudiantes de cuarto año de licenciatura en educación infantil de la Universidad el Bosque en Bogotá. Los resultados develaron que los ambientes e-learning y u-learning fortalecen la evaluación y consolidan la investigación formativa como un proceso permanente para aprender investigación educativa por medio de la personalización, adaptación y el aprendizaje situacional, marcando diferencias significativas con respecto a los ambientes e-learning durante la etapa de sistematización.

Esta experiencia de la implementación de la investigación formativa en un ambiente tecnológico constituye un reto y oportunidad de innovación para el desarrollo del currículo, pues fortalece el vínculo entre la evaluación y la investigación en los campos de práctica profesional, además, ha permitido el empleo de las tecnologías como algo natural (Velandia, et al., 2017).

Otro de los estudios que se registra por su importancia es el desarrollado en Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), por la investigadora Olga Lilibiana Cano Alvarán en el 2009; sobre las prácticas de investigación formativa en los programas de Pedagogía infantil y, Español y Literatura de pregrado en educación, con el objetivo de investigar cómo se desarrollan estas prácticas de investigación formativa en dichos programas presenciales por parte de los docentes; los resultados del estudio develaron la efectividad de la propuesta en el pregrado, en lo

referente a la formación y el rol del estudiante, así como el papel del docente.

También, en nuestro país se han desarrollado experiencias en este sentido; tal es el caso de la Investigación formativa aplicada como metodología didáctica para el aprendizaje de Parasitología en los estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Laboratorio Clínico e Histopatológico de la Universidad Nacional de Chimborazo, realizado por Balladares (2017).

El objetivo de dicho estudio fue conocer la contribución de esta estrategia de investigación formativa en el fortalecimiento del aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes del séptimo semestre de la carrera. Los resultados develaron a una mejor preparación académica y personal del discente, evidenciada mediante el desarrollo cognitivo alcanzado, el fomento de valores y desarrollo de habilidades para la resolución de problemas (Balladares, 2017).

Pero las investigaciones formativas no son exclusivas del ámbito de la enseñanza superior, también existen ejemplos de su implementación en la enseñanza básica y secundaria. A continuación, relacionamos algunos ejemplos:

El estudio intitulado “Taller Jugando con la Ciencia” realizado por un equipo de investigadores peruanos encabezados por Aguado, contó con la ejecución de experimentos de Ciencia y Ambiente tendiente a desarrollar la actitud científica de estudiantes de Primer Grado de Educación Primaria.

La investigación demostró que los estudiantes participantes mejoraron sus actitudes científicas, en varias dimensiones como: observación, clasificación, medición, comunicación, predicción, inferencia y experimentación. Esta investigación estuvo dirigida a desarrollar actitudes científicas en los estudiantes, a través de experimentos (Aguado, et al., 2010).

Igualmente, en la enseñanza secundaria existen ejemplos del empleo de las investigaciones formativas, entre ellas la llevada a cabo por Ruiz-Pérez (2014). Su investigación surge como respuesta al no desarrollo de habilidades científicas investigativas en los estudiantes del primero al quinto año de Educación Secundaria. La superación de esta carencia se logró con la puesta en práctica de diversas actividades de tipo investigación formativa. Los estudiantes fueron previamente capacitados, para luego centrarse en la investigación bajo la tutoría de un estudiante universitario conocedor de las investigaciones; al final los alumnos llegaron a elaborar, presentar, sustentar y aprobar un informe, una monografía, una historia de

vida, un ensayo y una tesina según el grado de estudios; con ello se alcanzó desarrollar habilidades científicas investigativas.

Después del análisis realizado, a modo de resumen, podemos establecer el alcance y limitaciones de las investigaciones formativas.

#### Alcance de la investigación formativa

- El estudiante aprende a investigar, a la vez que se apropia de conocimientos, habilidades y valores.
- Desarrolla la capacidad de independencia cognoscitiva del estudiante.
- Propicia espacios colaborativos y cooperativos de aprendizaje significativo.
- Contribuyen a la solución de problemas pedagógicos.
- Propician el empleo de métodos productivos.

Las investigaciones formativas por su carácter vinculatorio con el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen implícitas algunas limitaciones, a saber:

- Se limitan al tipo de investigaciones exploratorias o de sondeo, que permitirán a los estudiantes más adelante precisar los objetivos de investigación con los conocimientos teóricos y metodológicos ya aprendidos.
- Los procedimientos, los métodos y técnicas que se utilizan no tienen el rigor de una investigación científica; los sesgos pueden presentarse como consecuencia de la propia dinámica del aprendizaje por parte del alumnado el que se realiza en la propia ejecución del proceso investigativo.
- Se realizan mediante el trabajo curricular, lo que hace que los tiempos de ejecución sean cortos, bajo una programación por parte del docente que permita tener resultados para el informe final de la investigación (Sánchez, 2017).

#### CONCLUSIONES

Los hallazgos realizados en la consulta a la literatura especializada permiten aseverar que la investigación científica forma parte de las funciones sustantivas de la enseñanza superior; lo que precisa del desarrollo paulatino en el estudiantado de habilidades investigativas, para lo cual el docente puede valerse de las investigaciones formativas.

Estas investigaciones se refieren a la formación en y para la investigación mediante la realización de actividades investigativas; están relacionadas con la obtención de conocimientos propios de los procesos académicos y pedagógicos; tienen como objetivo brindar a los estudiantes, mediante un ambiente y una cultura de la investigación,

la posibilidad de asumir actitudes favorables hacia ella, sustentado en la valoración positiva de la curiosidad y la capacidad de asombro, así como el establecimiento de una pedagogía de la pregunta y de la duda, y el fomento de habilidades investigativas.

Estas pueden ser consideradas como estrategias de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en métodos productivos centrados en el estudiante como constructor de su propio conocimiento, logrando el aprendizaje significativo por descubrimiento.

Este tipo de investigación se caracteriza por estar dirigida y orientada por un docente; los investigadores no son profesionales de la investigación, sino agentes en formación; las tareas investigativas son llevadas a cabo entre estudiantes y docentes, en el transcurso del desarrollo del currículo; son consustanciales a la dinámica 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 y la generación de conocimiento es menos estricta, menos formal, menos comprometida con el desarrollo mismo del nuevo conocimiento o de la nueva tecnología.

Las investigaciones formativas se fundamentan en los principios de: la duda que genera la pregunta, la no directividad docente y la docencia inductiva, pues existen diversas posibilidades de implementación de las investigaciones formativas entre ellas: ensayos teóricos, estrategia de aprendizaje por descubrimiento (seminarios investigativos), el aprendizaje basado en problemas, trabajo cooperativo de alumnos y profesores, ejercicios de grado, proyectos investigativos institucionales, la práctica preprofesional y semilleros de investigación, entre otras.

Estas investigaciones formativas no son exclusivas del ámbito universitario, también puede adaptarse según el desarrollo psíquico del alumno desde la enseñanza parvularia a la secundaria; como por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas, la estrategia de aprendizaje por descubrimiento, el trabajo cooperativo de alumnos y profesores, y los semilleros de investigación.

Entre las ventajas de las investigaciones formativas encontramos que el estudiante aprende a investigar, a la vez que se desarrolla cognitiva, procedimental y actitudinalmente; adquieren independencia cognoscitiva; se propician el empleo de métodos productivos y espacios colaborativos y cooperativos de aprendizaje significativo, y contribuyen a la solución de problemas pedagógicos.

Las limitaciones de este tipo de investigación están dadas por su carácter vinculatorio con el proceso de

enseñanza-aprendizaje, a saber: se reducen a la exploración del fenómeno, los procedimientos, los métodos y técnicas que se utilizan no tienen el rigor de una investigación científica; se realizan mediante el trabajo curricular por lo que los tiempos de ejecución son cortos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, C., et al. (2010). Aplicación del taller “Jugando con la Ciencia”, basado en experimentos del área de Ciencia y Ambiente para incentivar la actitud científica en los estudiantes del 1° Grado de Educación Primaria de la I.E. “Gustavo Ríes” Urbanización La Noria, Trujillo-2010. (Ponencia). I Congreso Internacional de Investigación Científica. Trujillo, Perú.
- Anzola, O. (2016). La Investigación formativa en los procesos de Investigación asumidos en la Universidad. Sotavento, 10, 68-73.
- Balladares, S. A. (2017). La investigación formativa aplicada como metodología didáctica para el aprendizaje de parasitología en los estudiantes de séptimo semestre de la carrera de laboratorio clínico de la UNACH. Periodo mayo-noviembre 2016. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Chimborazo.
- Burgo, O., León, J., Cáceres, M., Pérez, C. & Espinoza, E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2).
- Castellano, D. (2003). Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”.
- Cerda, G. H. (2007). La investigación formativa en el aula. Cooperativa Editorial Magisterio
- Colombia. Consejo Nacional de Acreditación. (1998). La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia. CNA.
- Espinoza, E., Rivera, A., & Tinoco, N. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*, 1(33), 18-31.
- Guamán, V., Espinoza, E., Herrera-Martínez, L. & Herrera-Ochoa, E. (2019). Reflexiones acerca de la investigación social en la Carrera en Educación del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 437-446.
- Medina, B. (2017). Una mirada al desarrollo del curso proceso de investigación formativa en el marco de la formación de maestros de una universidad pública. (Tesis de Maestría). Universidad Industrial de Santander.

- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. Universidad Central. Nómadas.
- Restrepo, B. (2017). Conceptos y aplicaciones para la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>
- Rodríguez, V. M. (2016). *Creación de un sistema de códigos jerarquizado. Curso Análisis de Datos Cualitativos con ATLAS.ti*. [https://www.uned.ac.cr/academica/imagenes/ceced/Análisis\\_de\\_datos\\_cualitativos\\_con\\_ATLAS.ti\\_7.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/imagenes/ceced/Análisis_de_datos_cualitativos_con_ATLAS.ti_7.pdf)
- Rubio, M., Vilà, R. & Berlanga, V. (2015). La investigación formativa como metodología de aprendizaje en la mejora de competencias transversales. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196, 177 – 182.
- Ruiz, A. (2014). Habilidades científico-investigativas a través de la investigación formativa en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Investigación y Cultura*, 3 (1), 16-30.
- Sabariego, M., Ruiz, A., & Sánchez A. (2013). El valor de la investigación formativa para la innovación y el desarrollo competencial en la educación superior. (Ponencia). X Foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES). Granada, España.
- Sánchez, H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular. *Rev. Fac. Med. Hum.*, 17(2), 71-74.
- Velandia, C., Serrano, F. & Martínez, M. (2017). La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior. *Revista Científica de Educomunicación. Comunicar*, 51(25), 9-18.
- Villalba, J., & González, A. (2017). La importancia de los semilleros de investigación. Bogotá, D. C., Colombia. *Revista Prolegómenos - Derechos y Valores*, 20 (39), 9-10.

# 07

## LA EVALUACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, EXPRESIÓN DE CALIDAD EN SU FORMACIÓN: APUNTES Y REFLEXIONES

### THE INTEGRAL EVALUATION OF THE UNDERGRADUATE STUDENTS, EXPRESSION OF QUALITY IN THEIR FORMATION: NOTES AND REFLECTIONS

Isis Neisy Ramos Acevedo<sup>1</sup>

E-mail: [isis@uniss.edu.cu](mailto:isis@uniss.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4151-2323>

Aurelia Massip Acosta<sup>1</sup>

E-mail: [yiya@uniss.edu.cu](mailto:yiya@uniss.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5158-4489>

Martha Alfonso Nazco<sup>1</sup>

E-mail: [mnazco@uniss.edu.cu](mailto:mnazco@uniss.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1373-6132>

Nurian Ronda Rodríguez<sup>2</sup>

E-mail: [nrrjm77@gmail.com](mailto:nrrjm77@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6875-7590>

<sup>1</sup> Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba.

<sup>2</sup> Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador.

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

Ramos Acevedo, I. N., Massip Acosta, A., Alfonso Nazco, M., & Ronda Rodríguez, N. (2020). La evaluación integral de estudiantes universitarios, expresión de calidad en su formación: apuntes y reflexiones. *Revista Conrado*, 16(74), 54-63.

#### RESUMEN

El proceso de evaluación integral del estudiante está considerado una de las tareas más complejas en la educación superior cubana. El actual perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación reclama innovar en cuanto a la concepción y el estilo de desarrollar este proceso evaluativo, para enmendar insuficiencias que afectan la calidad de sus resultados. Precisamente, este artículo tiene el objetivo de analizar referentes teóricos que permiten ampliar la visión normativa y enriquecer, desde el punto de vista científico, el concepto y el modo de ejecutarlo, de modo que funcione como un sistema coherente, con un adecuado balance en sus dimensiones y orientado a contribuir al cumplimiento de los objetivos de cada año académico. Solo de este modo se puede convertir en expresión de la calidad en la formación de un profesional competente y comprometido con la sociedad, con los niveles de excelencia requeridos.

#### Palabras clave:

Evaluación, evaluación integral, estudiante universitario, educación superior.

#### ABSTRACT

The process of integral evaluation of the student is considered one of the most complex tasks in Cuban higher education. The current improvement of the management system of the formation process need a change in terms of conception and in the style of developing this evaluative process, in order to amend some insufficiencies that affect the quality of the results. Precisely, this article has the objective of analyzing theoretical references that allow to enlarge the normative vision and to enrich, from the scientific point of view, the concept and the way of executing it, so that it works as a coherent system, with a suitable balance in their dimensions and oriented to contribute to the fulfillment of the objectives of each academic year. Only in this way it can become an expression of quality in the formation of a competent professional, engaged with the society and with the required levels of excellence.

#### Keywords:

Evaluation, integral evaluation, undergraduate student, higher education.

## INTRODUCCIÓN

La universidad cubana actual, con un modelo de formación que la caracteriza como: humanista, moderna y universalizada; científica, tecnológica e innovadora; integrada a la sociedad, al sector productivo, a los territorios y comunidades; comprometida con la construcción de una nación socialista, independiente, soberana, democrática, próspera y sostenible, tiene entre sus mayores desafíos el fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes, todo con el fin de alcanzar en ellos una mayor responsabilidad ética, económica, jurídica, social, cultural y ambiental; es decir, que el egresado no solo sea capaz de demostrar una alta calificación técnica, sino que posea cualidades personales y virtudes humanas que lo ayuden a conjugar sus intereses individuales con los de la sociedad y, sobre todo, que sea capaz de participar activa y críticamente en la construcción de esta.

La Junta de Acreditación Nacional, con vistas a determinar en qué medida el desempeño de las instituciones y sus resultados se acercan a este modelo, en el Patrón de Calidad del *Sistema de Evaluación y Acreditación en las Instituciones de Educación Superior* (SEA-IES) establece seis variables con sus respectivos indicadores. La tercera de ellas, es la dirigida a evaluar el proceso de *Formación de Pregrado*, con indicadores como la labor educativa y de formación político ideológica; la gestión para la formación profesional en los diferentes escenarios y a los estudiantes propiamente dichos (Cuba. Junta de Acreditación Nacional, 2018).

En este documento, la proyección educativa en el pregrado se concibe como un sistema coherente, con un adecuado balance en sus tres dimensiones y orientado a cumplir con calidad los objetivos de cada año académico, para lograr ese profesional competente y comprometido con la sociedad, además se enfatiza en que para alcanzarlo se deben promover y desarrollar *“espacios colectivos para la formación de valores por ejemplo, proyectos educativos, evaluación integral, práctica laboral u otros, que tienen como eje el colectivo estudiantil”*. (Cuba. Junta de Acreditación Nacional, 2018, p. 13)

Consecuentemente, para enfrentar este reto con los niveles de excelencia requeridos, se desarrolla un perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral del estudiante universitario. Dentro de las demandas del mismo, está precisamente el mejoramiento del proceso de evaluación integral (o proceso de integralidad), *“una de las tareas más complejas en la educación superior”*. (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2014, p. 26); *considerado “una importante vía que contribuye a su proceso de formación y se debe realizar despojada de*

*formalismo y con fuerte carácter motivador, que se caracterice por su transparencia”*. (Cuba. Junta de Acreditación Nacional, 2018, p. 29)

Este proceso debe ofrecer elementos cualitativos y cuantitativos con datos suficientes sobre la forma multifacética y armónica en que transcurre el desarrollo del estudiante en los distintos años académicos; en la misma medida, le provee mecanismos para autoreconocer (o que otros reconozcan) no solo las fallas, sino también las potencialidades y oportunidades que lo ayudan a superarlas, al trazarse nuevas metas, tareas y acciones que incrementan, a la vez, el compromiso, la participación y el protagonismo del estudiante en el proceso de formación (Ramos, Massip & Alfonso, 2017).

La evaluación integral del estudiante universitario adquiere carácter institucional a partir del curso 2013-2014 —antes era dirigido por la Federación Estudiantil Universitaria (FEU)— al concedérsele para su realización el papel fundamental al colectivo de año académico, eslabón de base dentro del funcionamiento de la estructura organizativa de la universidad. La mayor responsabilidad en el proceso descansa en el profesor principal de año, quien en estrecha coordinación con el profesor guía; debe mantener intercambios sistemáticos y participativos con los estudiantes, tanto individual como grupalmente, y con el resto de los miembros de la comunidad universitaria de año académico (docentes, tutores, representantes de organizaciones políticas y de las instituciones vinculadas a la práctica profesional) sobre la base del contenido, objetivos y criterios de medida de las dimensiones (curricular, extensionista y sociopolítica) de la estrategia educativa del año académico (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2014, 2018).

Perfeccionar este proceso implica enmendar algunas limitaciones e insuficiencias que subsisten en la interpretación de la definición de evaluación integral, en su concepción metodológica, así como en el estilo tradicional de ejecutarla, que pueden incluso provocar inconvenientes o inconformidades con los resultados y, a la vez, suscitan opiniones negativas y contradictorias entre estudiantes, docentes, familiares, más otros miembros de la comunidad universitaria, y generan debates polémicos en los espacios de discusión colectiva institucional y de la FEU, como en los congresos de esta organización.

La referencia más concreta y vigente sobre el proceso de evaluación integral del estudiante universitario, lo constituye un documento emitido por el Ministerio de Educación Superior (MES) que contempla el marco regulatorio, donde se define su carácter institucional, se explican algunos aspectos de índole organizativo, los rasgos que deben

distinguirlo y las etapas por las que debe transitar (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2014). Sin embargo, se carece de referentes teóricos sólidos que lo sustenten científicamente y esa es una de las razones que más atenta contra la calidad del proceso: la falta de saber teórico. De ahí, la necesidad y conveniencia de sistematizar conocimientos de la pedagogía, y otras ciencias de la educación sobre la evaluación y su enfoque integral, para poder ampliar la visión normativa, reconstruir tanto el concepto como la base metodológica y revitalizar el modo de efectuarlo en la práctica.

Conscientes de la dispersión de los conocimientos sobre la evaluación integral en la literatura pedagógica, este artículo tiene el objetivo de analizar referentes teóricos que revelan la confluencia y persistencia de ideas alrededor del enfoque integral en la evaluación del estudiante universitario, por numerosos autores en diferentes épocas y latitudes del mundo. Las reflexiones que aquí se exponen solo constituyen apuntes necesarios que pueden propiciar la profundización teórica y el debate en la comunidad universitaria, según las condiciones específicas del entorno educativo, de modo que ayuden a emprender nuevos caminos investigativos en el tema y a la postre a lograr la necesaria excelencia en la formación de los estudiantes.

## DESARROLLO

La evaluación se asocia a la acción y a la consecuencia de evaluar; un verbo cuya etimología se remonta al francés *évaluer* que significa valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto. Es aplicable a disímiles circunstancias de la vida; no obstante, la que acontece en entornos escolares, sea cual sea su objetivo, es, usualmente, conocida como evaluación educativa y sobre ella se revelan distintas genealogías y clasificaciones: cuantitativa o cualitativa; en el sistema o al sistema; autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación; externa o interna; a programas, personas, instituciones o procesos; del aprendizaje, psicopedagógica, de la calidad; de competencias; socioformativa, integral, sumativa o final, formativa, normativa, continua, diagnóstica, criterial, frecuente o sistemática, parcial o final, entre otras.

En el caso particular de la evaluación integral, es posible identificar los primeros antecedentes en el propio surgimiento de la pedagogía como ciencia; su fundador, Juan Amos Comenio (1592-1670), en la obra cumbre, *Didáctica Magna*, ya alerta que la excelencia del hombre se halla encerrada en tres elementos primordiales: erudición (conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas), virtud (lo relaciona con la moral) y piedad (lo asocia a la espiritualidad). Es clara su insistencia en esta obra

de *“que cuanto mayor sea nuestro empeño en esta vida para alcanzar Erudición, Virtud y Piedad, tanto más nos aproximaremos a la consecución de nuestro último fin”*. (Comenio, 1983, p.10)

Posteriormente Rousseau, pedagogo francés, con sus limitaciones en el enfoque clasista de la educación, continúa cultivando la concepción pedagógica de educar en toda su plenitud al ser humano y establece tres ámbitos cardinales: formación física, moral y política (o cívica). En lo sucesivo los estudios comienzan a acercarse cada vez más a un enfoque multilateral de la evaluación del estudiante hasta que ya en el Siglo XX se revoluciona realmente este concepto. Muchos autores se lo adjudican al surgimiento, difusión y uso masivo en Estados Unidos del test psicológico en el ámbito militar, el cual se extrapola a la educación hasta conformarse como instrumento para la cuantificación científica del rendimiento del alumno e instituirse, además, en un modelo pedagógico, eminentemente, cuantitativo de corte tradicional que todavía se impone en algunas escuelas del mundo. Una mirada más dialéctica a la conveniencia de cuantificar determinados aspectos en la evaluación integral del estudiante, que así lo precisan, significa probar la eficacia del proceso de formación en el resultado obtenido, ya sea personal o colectivo en estrecha relación con las valoraciones cualitativas.

Para Tyler, citado por Gómez & Chong (2016), es quien insta las primeras premisas de un modelo evaluativo que toma como punto de partida a los objetivos y aporta una definición de evaluación basada en la concurrencia o no de los resultados con los objetivos propuestos. Una vez establecidos, se ordenan, se definen en términos de comportamiento, se seleccionan las formas de medir, se recopilan los datos y se comparan con los objetivos y comportamientos esperados. Para estos autores es Cronbach quien introduce la relación de la evaluación con la práctica pedagógica, de tomar decisiones docentes sobre un programa educativo a partir del empleo de la información recopilada, mientras que Scriven incorpora otros dos elementos, la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes en la sociedad.

Pero todas estas reflexiones alcanzan un nivel mayor de solidez científica a partir del sistema de leyes, principios y categorías que se proyectan en su integridad para alcanzar la formación multilateral del estudiante, basada en la teoría psicológica de la Escuela Histórico Cultural Vigotsky (1998), la cual brinda los fundamentos de la interrelación entre los factores biológico y social en la génesis de la psiquis, el rol de la autoconciencia como móvil integrador de la personalidad y de la acción con el entorno. Por eso los sistemas educacionales *“deben trabajar con calidad para lograr, un sistema integral, un desarrollo*

*multilateral mediado por lo biológico, lo social, lo cultural y lo psicológico, para lograr el desarrollo pleno y multilateral de la personalidad en los seres humanos".* (Arias, 2015)

Hay cuestiones en esta teoría válidas para el proceso de evaluación integral de los estudiantes universitarios, tales como: la relación de los factores biológicos, psíquicos y sociales; la idea de que la educación precede al desarrollo y debe conducirlo; el carácter activo de la personalidad; y la interacción social como medio para la apropiación del conocimiento. Es factible, también, asumir que desde la evaluación integral se logran trazar estrategias de intervención a partir de lo que el joven es capaz de hacer por sí mismo (Zona de Desarrollo Actual) y aquello que solo puede hacer con ayuda de otros (Zona de Desarrollo Próximo) (Vigotsky, 1998). Se trata entonces de organizar el ambiente sociocultural que promueva la colaboración sin violentar la autonomía e independencia del estudiante (Arias, 2015).

Es importante, saber que muchas de estas afirmaciones conectan con postulados que yacen en lo más auténtico y progresista de la pedagogía cubana de todos los tiempos y que deben retomarse, a la luz del momento actual, para sustentar, científicamente, el carácter histórico del proceso de evaluación integral del estudiante universitario, pero sin duda, alcanzan su máxima expresión en la teoría pedagógica de Martí (1961), quien aporta argumentos consistentes, críticas, alertas y recomendaciones, con total vigencia, que orientan al tratamiento y logro de la formación del estudiante más allá de su perfil profesional y resultan útiles también en el contexto la evaluación integral en la universidad. En sus escritos es clara la doble relación instrucción y educación; educación y vida; educación y libertad; educación y naturaleza; educación y sociedad; educación y política; educación y patria. Resalta también las ventajas (físicas, intelectuales, espirituales, estéticas, morales, investigativas y creadoras) que propician el trabajo, el arte, la ciencia y la técnica de modo que se alcance *“este pleno y equilibrado ejercicio del hombre, de manera que sea como de sí mismo puede ser y no como los demás ya fueron”*. (Martí, 1961, p.16)

Es posible sobrepasar los límites de este artículo con solo referir algunas de los axiomas que puedan ratificar estas reflexiones, pero en esta que se expone a continuación está la mirada que hoy debe conducir al evaluar integralmente al estudiante como resultado del proceso educativo recibido: *“El hombre tiene que sacar de sí los medios de vida. La educación, pues, no es más que esto: la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensable en el tiempo en que existen, sin rebajar por eso las aspiraciones*

*delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano”*. (Martí, 1961, p.26)

La impronta martiana en la educación trasciende en el tiempo y en el espacio. Durante la República neocolonial son muchos los educadores que dan continuidad a su pensamiento, aunque se sienten limitados al llevarlo a la práctica ante una sociedad que busca lastrar el humanismo de su pensamiento y obra. Entre sus más fieles seguidores figuran Manuel Valdés Rodríguez (1849-1914) y Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948) quienes defienden la función de la escuela como formadora del carácter de cada individuo, abriéndole nuevas vías, para que despierten la conciencia y la personalidad. Ellos ponderan el estudio de las características y el desempeño del estudiante, para la búsqueda de estrategias de intervención y potenciar el rol que este debe jugar en la sociedad, lo cual es congruente con la pertinencia y el compromiso social que deben caracterizar el modelo de formación cubano.

En general, las reflexiones de todos estos pedagogos reflejan similitudes en cuanto a: la conveniencia de evaluar la naturaleza individual del estudiante, más que valorar en ellos resultados estrictamente cognitivos, para lo cual el profesor debe ser un acucioso observador al conducirlos por la etapa en que transcurre su formación. Se deben respetar las diferencias, preferencias e intereses, y armonizarlas en función del resultado grupal, de la institución y de la sociedad. Además, tener en cuenta, tanto el comportamiento en la institución educativa como el desempeño fuera de esta, con el empleo de métodos participativos y dialógicos que estimulen la independencia en los juicios y formas de actuar en el camino hacia la formación integral.

A partir de las dos últimas décadas del pasado siglo hasta estos momentos, tanto en el mundo como en Cuba, se vislumbra, en la literatura pedagógica, un incremento de la importancia de evaluar integralmente en educación y ciertamente se la ha dado un mayor tratamiento al tema desde la didáctica; con un mayor acercamiento al concepto y a la concepción de lo que hoy se define como evaluación integral del estudiante que no se desliga de los análisis anteriores; sin embargo, en la bibliografía siguen estando disueltos, fragmentados y escasos los resultados científicos que aborden de manera directa el proceso de evaluación integral (o de la Integralidad).

Muchos autores vinculan la evaluación al logro de los objetivos. Para ellos, esta debe basarse en la evaluación sistemática de la realidad que se desea cambiar, para proponer las vías y métodos que posibiliten alcanzar las aspiraciones, además reconocen, igualmente, su carácter

sistémico y continuo. Este carácter sistemático se revela en el proceso de evaluación integral **“durante todo el curso académico y tiene carácter mensual, semestral y anual”**. (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2014, p. 29)

Álvarez (1999), es un autor de considerable referencia para la educación superior en la perspectiva integral de la evaluación como proceso (planificación, organización, ejecución y registro del grado de acercamiento a lo que se aspira) y resultado (mostrar en qué medida se necesita la enseñanza de determinado volumen de conocimientos, habilidades y valores para obtener dicho resultado). Todo lo cual permite valorar el nivel de eficacia (calidad de cómo transcurre el proceso) y de efectividad (calidad del resultado obtenido en la formación del estudiante). Estas dos propiedades anteriores implican la excelencia del proceso docente educativo. A diferencia de otros autores incorpora a las dimensiones instructiva y educativa, la desarrolladora; y lo más importante, cómo concebirlas y evaluarlas desde la asignatura, la disciplina, el colectivo de año académico y la carrera, como los niveles donde se materializa el proceso de formación del estudiante. En sintonía el proceso de evaluación integral **“debe aspirar a que los estudiantes se propongan y comprometan con metas superiores, alcanzables con su esfuerzo y el del colectivo, que los conduzca a un crecimiento personal”**. (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2014, p. 29)

En opinión de Castro (1999), los estudios sobre el tema de la evaluación dejan ver un grupo de tendencias que a pesar de las limitaciones e implicaciones sociales que declaran, posibilitan un cambio encaminado a considerar la evaluación en el lugar y papel que le corresponde dentro del proceso docente educativo, al caracterizarla como interpelación intrínseca del acto educativo, proyectada en la práctica con enfoques más integradores, holísticos y cualitativos, con énfasis en el carácter personal y desarrollador, donde se involucra el docente, los alumnos en estrecha interrelación con otros actores.

En realidad, la educación superior se proyecta por el equilibrio entre instrucción, educación y desarrollo, como un todo único; por tanto, debe corresponderse con una evaluación integral, también única, donde se conjuguen de manera armónica los conocimientos, hábitos, habilidades, valores, cualidades y comportamientos que caracterizan la formación de la personalidad de los educandos, sin dimensionar uno u otro.

Castro (1999), brinda un modelo secuencial que se articula al proceso docente educativo estructurado en pasos o etapas de cómo debe transcurrir el proceso de evaluación, desde la organización de la estrategia de

evaluación; la sistematización de la obtención de información; el análisis y valoración de la información obtenida; hasta la precisión de los resultados y la toma de decisiones para el reajuste o reorientación del proceso.

Ese modelo incluye, además, cuatro aspectos (o etapas) orientadas a impulsar la autoevaluación de los alumnos, como expresión de su independencia

- Orientación-percepción: radica en la toma de conciencia del estudiante de qué objetivo debe alcanzar y cómo. Implica una buena base orientadora por el profesor y el nivel de sistematicidad correspondiente. Para ello, es importante la adecuación del objetivo a las necesidades, potencialidades del estudiante y del contexto (relación diagnóstico-objetivo-pronóstico).
- Elaboración del sistema de control y su aplicación: se basa en el trabajo conjunto profesor y estudiante para establecer los tipos, formas, frecuencias de los controles y el uso racional de estas; determinar los indicadores y determinar las posibles calificaciones, modificaciones o sustitución en función de situaciones concretas, así como las técnicas y procedimientos para evaluarlos (relación objetivo-evaluación).
- Valoración-calificación: la clave está en el análisis y la apreciación que tenga el estudiante, el profesor y el grupo del proceso y objetivo alcanzado, el cual se palpa en términos de rendimiento y del nivel de desarrollo de los recursos de la personalidad (definidos en el diagnóstico), según las transformaciones que de forma paulatina se van sistematizando (relación objetivo-valoración-calificación).
- Regulación-retroalimentación: se trata de propiciar la combinación de todos los modos de actuación favorables en el estudiante; en el análisis detallado de las dificultades, las posibles causas, no solo individualmente, sino del grupo estudiantil y de la dirección pedagógica; y en los arreglos, cambios, recomendaciones y nuevas acciones que deben emprenderse en el proceso pedagógico (relación objetivo-regulación-retroalimentación).

Estas etapas mantienen una estrecha y mutua relación, además deben: propiciar la participación consciente de los estudiantes en la toma de decisiones de manera conjunta con los profesores, como forma superior y reflejo de su independencia y avance; estimular la conciencia crítica, la autocrítica; ampliar la capacidad de resolver problemas y el deseo de mejorar, todo lo cual favorece a un ambiente comunicativo, de respeto, de optimismo y unidad en este proceso. Al tener en cuenta la esencia de cada una, pueden adecuarse y ayudar a enriquecer las indicadas por el MES (2014) para el proceso de evaluación integral del estudiante universitario.

Arias (2015), explica cómo la evaluación personal y el producto de esta deben conducir a que el sujeto se conozca a sí mismo, identifique sus posibilidades y las insuficiencias que puede tener para alcanzar los niveles a que se aspira. Lo más productivo del proceso evaluativo, es que el sujeto, como consecuencia de la práctica educativa, logre autoevaluarse, a la vez que asimile los procedimientos y vías para que pueda evaluar, controlar y autorregular lo que ha hecho, cómo lo ha hecho y cómo puede perfeccionarlo. Del mismo modo se opone a procedimientos clasificatorios o estigmatizantes, pues el fin de la evaluación, no es mostrar una catalogación de los alumnos, sino enfatizar en la búsqueda de una aproximación a las cualidades y características personales que poseen, lo que pueden ser y hacer, las dificultades y sus posibilidades o las vías de compensación y corrección a utilizar.

El enfoque integral en la formación del estudiante universitario, desde su concepción metodológica, debe tener como punto de partida las propias dimensiones que posteriormente serán objeto de evaluación. Estas, a su vez, orientan al colectivo de año hacia qué acciones emprender desde una definición de evaluación que integra lo cualitativo y cuantitativo, el proceso y el resultado, y que vaya más allá del aprendizaje de los contenidos de un programa. Todo ello permite obtener datos más completos sobre el alumno, que comprendan incluso los criterios de los representantes de los diferentes escenarios formativos en los que se inserta a lo largo de su formación.

Seguidores de la teoría de la Educación Popular se pronuncian a favor de una evaluación donde los educandos sean agentes protagonistas del proceso, en función de la transformación de la realidad. En la concepción de formación de Freire no se separa la capacitación técnica científica del educando, de los conocimientos necesarios para el ejercicio de su ciudadanía. Para Freire (2006), alcanzar ese objetivo y enfrentar lo que califican como educación bancaria, lo ideal es que los educandos puedan participar de la evaluación. En su criterio el trabajo del profesor es *“el trabajo del profesor con los alumnos, y no del profesor consigo mismo. Esta evaluación crítica de la práctica va revelando la necesidad de una serie de virtudes o cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles”* (Freire, 2006, p.63). Betto (2011) insta a *“tener presente que el educando, así como el educador, es un ser en totalidad, en sus relaciones, en sus contradicciones, dotado de razón y emoción y esa red de relaciones debe ser tomada en cuenta en el proceso educativo”*. (p.3)

Chávez (2012), agrega que para comprender cómo se forma en el estudiante una u otra cualidad se precisa *“tener en cuenta la combinación propia de las condiciones*

*externas e internas del desarrollo que caracterizan cada etapa y que determina su relación con la realidad y su actitud ante las exigencias que la vida le plantea”* (p.56). O sea, defiende la necesidad de identificar las características personales del educando, pero armonizándolas en función de la satisfacción de las necesidades la sociedad, las cuales serán definidas mediante el constante intercambio del colectivo de año, con los escenarios donde se desarrollen las actividades laborales, investigativas, extensionistas, entre otras.

Para Baxter, Amador & Bonet (2008), *“el poder estudiar integralmente a los alumnos, ayuda a los educadores en la selección de las formas y métodos más adecuados para lograr un trabajo educativo mucho más efectivo... “Es importante que la tarea propuesta despierte en el estudiante la necesidad de su valoración, que le exija un esfuerzo personal y pueda demostrar sus posibilidades reales”* (p. 184), de allí la importancia de la información obtenida en la evaluación individual integral del estudiante como punto de partida para la labor del profesor que asume la responsabilidad de dirección y coordinación del grupo de estudiante (o año académico), y del resto de los integrantes del colectivo pedagógico, ya que los obliga a sondear con mayor profundidad la atención individual y grupal, así como a proyectar de manera más práctica y creativa las actividades para el logro de los objetivos. Como se aprecia, relacionan la evaluación integral a la labor educativa.

Estas autoras valoran de muy complejo el proceso evaluativo, porque resulta difícil divisar y juzgar en períodos cortos los resultados alcanzados en el desarrollo del estudiante; lo que implica emplear diferentes vías, técnicas y procedimientos para poder penetrar en el mundo interno del grupo y en el de cada alumno para ver cómo evolucionan sus intereses, aspiraciones, ilusiones, sentimientos, valores, gustos, preferencias; el adelanto de las acciones que de manera sistemática marcan sus actitudes, su conducta; y medir la eficiencia de su rendimiento. Esta valoración se torna más complicada, aún, si no se tiene en cuenta el contexto social en el que se desenvuelve. *“Lo que sí consideramos necesario tener presente en cada caso es el no juzgar a priori el nivel alcanzado sólo por las palabras y manifestaciones externas, sino básicamente por los resultados obtenidos en las tareas que realice y la forma en que de manera sistemática y estable se relaciona con sus semejantes”*. (Baxter, et al., 2008, p.185)

Otras de las reflexiones de Baxter, et al. (2008), se refieren a la complejidad de los criterios —que en las estrategias educativas de año se presentan como dimensiones— con sus respectivos indicadores para evaluar, integralmente, al estudiante de la manera más justa y fidedigna posible.

Destacan que la propia práctica educativa dentro y fuera del entorno académico brinda múltiples oportunidades para explorar aquellos aspectos que más pueden exteriorizar la calidad del producto humano formado en cuanto a: desarrollo físico; resultados docentes; participación en actividades sociales, culturales, recreativas; particularidades del carácter; comportamiento; relaciones afectivas; iniciativas; actitud que asume ante los problemas cotidianos; estilo de comunicación; cualidades morales; protagonismo o hábitos de cortesía.

Dentro de los métodos y procedimientos que recomiendan usar para una evaluación correcta y más efectiva, de modo que las acciones, hechos y resultados denoten si el estudiante avanza, se estanca o retrocede, están: la observación sistemática (dirigida y organizada a los aspectos asociados a la conducta); las conversaciones, encuentros, cuestionarios, análisis del resultado de las actividades desarrolladas, estudio de documentos normativos; las pruebas sociométricas, por citar solo las más utilizadas. Las fuentes de información también deben ser variadas: estudiantes, docentes y otros agentes implicados en el proceso educativo (Báxter, et al., 2008).

La evaluación integral del estudiante debe desarrollarse como respuesta a las exigencias de su desarrollo intelectual y físico, así como a la formación de sentimientos, cualidades, y valores, todo lo cual dará cumplimiento a los objetivos de la educación en sentido general, y en particular a los objetivos del modelo del profesional de su carrera, pues permite mediante, procedimientos específicos, conocer el avance que del alumno en cuanto al desarrollo de normas de conducta, y a la formación de cualidades y valores identificados en su estrategia educativa, por eso es un error asociar el proceso con el momento del desarrollo de la asamblea de integralidad.

Por esto, es conveniente al evaluar, sistemáticamente, el trabajo realizado por el estudiante y el grupo, establecer los niveles en cuanto al cumplimiento, la calidad de las tareas y la participación de sus integrantes en ellas, para alcanzar los objetivos comunes trazados. Esta retroalimentación constante que tiene el joven de sus éxitos y fracasos, más la proveniente del autoanálisis, contribuyen a formar su autovaloración, con vista a *“superar las deficiencias, y planteándose compromisos individuales para el auto perfeccionamiento en diferentes direcciones”*. (Chávez, 2012, p.170)

Trabajos como los de Úcar, Lladó & Moriche (2017), dan continuidad a una serie de estudios que sugieren establecer modelos estructurados por niveles, en los cuales se consiga el siguiente orden: la evaluación colaborativa, la participativa, la transformadora; y, por último, la

empoderadora. Otros profundizan en la importancia de valorar una dimensión socio ambiental en la evaluación, como quiera que ese alumno en formación tiene el encargo de insertarse en la sociedad y dimanar cambios positivos en ella (De la Orden & Pimienta, 2016). Se infiere la pertinencia de evaluar variables internas —propias del alumno—, o externas, —del ambiente que influyen en él— y que pueden condicionar, e incluso, prescribir la integralidad de su formación, de ahí que cada vez, con más frecuencia, la evaluación del desempeño del estudiante universitario se relacione con indicadores que midan el cumplimiento de su responsabilidad social.

Hernández, Tobón & Guerrero (2016), definen rúbricas socioformativas en la evaluación integral, para ellos el estudiante solo puede progresar mediante la retroalimentación continua de sí mismos en interrelación con los docentes, directivos y la comunidad; al abordar problemas del contexto y considerar un proyecto ético de vida, en un marco de trabajo colaborativo. Aseveraciones que articulan con las de Soler (2017), sobre todo en lo concerniente con el enfoque participativo y empoderador, en afinidad con los preceptos de la Educación Popular. Por su parte, Castillo & Cabezas (2018), creen pertinente evaluar en el estudiante: variables del entorno intrauniversitario; la interacción con los miembros de la facultad y sus pares, o la calidad del esfuerzo desplegado por él en su autoformación

Autores como González, Zanguña & Moso (2017); Kafala, Mora & Placeres (2017), identifican la existencia de un grupo de principios que deben caracterizar la evaluación para que sea considerada integral como: la sistematización, el carácter objetivo, su concepción como medio y no como fin, la validez, la confiabilidad y el empleo de diversos medios, a lo que se une el hecho de que la diversidad de fuentes a consultar, deben conducir al colectivo pedagógico a emplear metodologías que sin perder su científicidad, consideren también la realidad social, cultural, histórica, política y económica de las personas.

Todos estos análisis corroboran y amplían el concepto y los rasgos de la evaluación integral como un proceso desarrollado para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno o el grupo, por medio de multi-técnicas, que consideren el nivel personal, académico y social, en función del tipo de intervención más idónea y que optimicen su integralidad, en el que se abogue por la democratización y el empleo de métodos participativos como vía para la formación de sujetos más autónomos, creativos, empoderados y críticos.

A partir de todos estas reflexiones es posible acercarse a una definición más concreta de evaluación integral del

estudiante universitario, al asumirlo como un proceso de análisis y valoración de un conjunto de transformaciones, de carácter cualitativo y cuantitativo, que de forma sistemática y gradual ocurren en el estudiante, donde los resultados del rendimiento del aprendizaje deben adquirir su verdadero significado en la medida en que logren coherencia con los otros atributos y recursos personales que son también resultados e indicadores del nivel de desarrollo de la personalidad; es decir, evaluar conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores y convicciones. En pocas palabras la evaluación integral tiene que demostrar la unidad y equilibrio entre el desarrollo físico, cognitivo, afectivo, moral y social de los estudiantes.

El examen general de los criterios emitidos por los diferentes autores permite deslindar los siguientes rasgos del proceso de evaluación integral de los estudiantes universitarios:

- **Científico.** Significa planificar, ejecutar y controlar, con el fin de ganar objetividad e investigar la contradicción entre el carácter objetivo y subjetivo de la evaluación integral. Donde la objetividad está en la existencia de los objetos fuera e independientemente de la conciencia del hombre como las leyes y principios para la evaluación; las indicaciones, normativas, estrategias y otros documentos, adaptados a las circunstancias singulares de la comunidad universitaria de año académico en el espacio y en el tiempo y lo subjetivo está relacionado con la variedad de métodos, instrumentos y fuentes, a emplear en el proceso que aseguren su carácter, mayormente cualitativo y por tanto más formativo que sumativo en aras de asegurar la calidad de la formación.
- **Sistémico.** Las dimensiones y objetivos de la evaluación integral se distinguen como un conjunto de elementos con cierto ordenamiento; tienen límites relativos, pues solo es separable o limitado para su estudio con propósitos concretos. Se derivan de la estrategia educativa del año académico, concertados con los de carrera y a otros sistemas de mayor complejidad que prescinden de una articulación para dar el sentido de integridad; se produce así un artejo entre sus partes que supera la suma o alianza forzosa de estas; además en él confluyen diferentes agentes y agencias socioeducativas: la institución universitaria con todos sus factores (académico, deportivo, cultural, recreativo, militar, tecnológica, organizaciones sociales y políticas); las instituciones laborales; la familia; instituciones comunitarias, entre otras.
- **Sistemático.** Se requiere de periodicidad, en concordancia con el nivel de perfeccionamiento alcanzado, lo que permite registrar los cambios cuantitativos y

cualitativos que se producen en el estudiante y de manera grupal; esto evita que, independientemente de las etapas, el proceso solo se divise en cada una de ellas, para que se conciba como un proceso continuo, proactivo y orientador que considere la influencia sociocultural recibida por el estudiante y el cumplimiento de su responsabilidad ante las demandas de ese entorno social, más allá del propio ejercicio de las asambleas de integralidad. Se trata, entonces, de que sea ordenado, planificado, progresivo, continuo y coherente, lo que no significa que pierda su creatividad y flexibilidad.

- **Participativo.** La intervención activa y consciente de todos los miembros de la comunidad universitaria de año académico, con la conducción del profesor principal de año, propicia opiniones consensuadas acerca de cómo efectuarla, perfeccionarla y seleccionar los métodos, las técnicas e instrumentos a emplear; con diversidad en cuanto a formas: auto evaluación, co-evaluación, hetero-evaluación; es decir, promover que los participantes enjuicien los resultados individuales, colectivos y sobre la calidad del proceso. Esto solicita que se preste especial atención a la sensibilización y preparación de los agentes implicados; a la recopilación y procesamiento de la información; en función del cambio, y a la socialización de los resultados. De modo que sea institucional y a la vez negociadora, conciliadora, inclusiva, compartida, aceptada, reflexiva, ética, creíble y confiable, con rasgos singulares para el estudiante y plurales para las metas grupales.
- **Diferenciado:** Implica la necesaria flexibilidad para reconocer que no siempre es posible evaluar a todos los estudiantes de la misma manera, ni con la utilización de procedimientos generales. Cada uno posee un perfil individual de las fortalezas y debilidades, de aspectos positivos y negativos, de potencialidades y dificultades. Es necesario tomarlo en cuenta para encontrar las respuestas adecuadas y eficientes que promuevan su progreso

## CONCLUSIONES

Las reflexiones presentadas constituyen confirmaciones o ciertas regularidades en la literatura consultada de diferentes épocas y lugares del mundo, que, de una forma u otra, revelan la existencia del movimiento histórico de la evaluación integral del estudiante, cuya evolución está indisolublemente vinculada a la práctica de la educación; si bien, se considera que siguen siendo, todavía, pobres en el contexto actual los sustentos teóricos y metodológicos de este proceso.

Es incuestionable en las ideas y definiciones emitidas por los distintos autores, correlaciones al percibir el concepto de evaluación integral desde diversos ángulos: como componente del proceso docente educativo; vía esencial

del proceso de formación; otros lo presentan indistintamente como diagnóstico final; como exigencia intrínseca del acto educativo; necesidad de estudiar al alumno; también como un proceso pedagógico, tecnológico; y, sobre todo, como resultado.

Existen diferentes criterios en relación con los aspectos y su prioridad para evaluar integralmente al estudiante, aunque la mayoría de los autores se pronuncia por la necesaria relación existente entre instrucción, educación y desarrollo con un carácter abarcador, no restringido a la relación estrecha del docente con sus alumnos en el marco limitado del aula, sino que consideran, también, todo el ámbito académico, en vínculo con la comunidad.

Puede afirmarse que la evaluación integral en los estudiantes universitarios es un proceso científico, sistemático, participativo y diferenciado; se ejecuta con responsabilidad institucional, a la luz de un conjunto de indicadores que permiten valorar en qué medida se cumple la estrategia educativa grupal y, en particular, lo que al estudiante corresponde; donde los resultados alcanzados se comparan con los objetivos previstos y el contenido de determinadas dimensiones; de modo que con un estilo democrático y ético propicie el compromiso del estudiante hacia metas superiores, alcanzables con su esfuerzo y el del colectivo del año académico en una búsqueda constante por a excelencia en la formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica de la escuela en la vida*. Pueblo y Educación.
- Arias Beatón, G. (2015). Condiciones y premisas para hacer realidad una utopía. *Revista Linhas*, 16(31), 8-25.
- Báxter Pérez, E., Amador Martínez, A., & Bonet Cruz, M. (2008). *La escuela y el problema de la formación del hombre (pp 145-195)*. En, G García Batista (Comp), *Compendio de pedagogía*. Pueblo y Educación
- Betto, F. (2011). Los desafíos de la educación popular. <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=120981>
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2018). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, 32, 43-76.
- Castro, O. (1999). *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. Pueblo y Educación.
- Comenio, J. A. (1983). *Didáctica Magna*. Pueblo y Educación.
- Chávez Rodríguez, J. (2012). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Cuba. Junta de Acreditación Nacional. (2018). *Sistema De evaluación y acreditación de Instituciones de Educación Superior*. JAN.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2014). *Perfeccionamiento Del Sistema De Gestión Del Proceso De Formación Integral De Estudiantes Universitarios En El Eslabón De Base II*. Félix Varela.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2018). *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior*. Resolución No. 2/2018. MES.
- De la Orden Hoz, A., & Pimienta Prieto, J. H. (2016). Instrumentos para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. *REDIE*, 18(2), 40-52.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gómez, L., & Chong, M. (2016). El valor y el juicio de valor en la evaluación: una revisión desde los orígenes históricos de la evaluación. *EDÄHI Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHU*, 2(8), 25-35.
- González Díaz, A. O., Sanguña Loachamin, E. S., & Moso Mena, G. M. (2017). Conocimiento pedagógico en evaluación educativa de los docentes del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 374-389.
- Hernández Mosquera, J. S., Tobón Tobón, S., & Guerrero Rosa, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6).
- Kafala Neto, M., Mora Carnet, M. & Placeres Hernández, L. (2017). La evaluación en las instituciones de educación superior en la República de Angola. *Pedagogía Profesional*, 15(4).
- Martí, J. (1961). *Ideario Pedagógico*. Imprenta Nacional de Cuba.
- Ramos, I., Massip, A., & Alfonso, M. (2017). La evaluación integral del estudiante como vía para estimular el protagonismo en su formación. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 171-180.
- Soler Medina, G. (2017). Implicaciones pedagógicas de la democratización de la evaluación. En, G. Soler Medina, & J. E. Díaz Ballén, *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional.

Úcar, X., Lladó, A. P., & Moriche, M. P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 30, 67-80.

Vigotsky, L. S. (1998). *Obras Completas. Tomo 5*. Progreso.

# 08

## EDUCATING THE DIMENSIONS OF WORK ALIENATION AND DEVIANT BEHAVIORS

### EDUCAR LAS DIMENSIONES DE LA ALIENACIÓN LABORAL Y LOS COMPORTAMIENTOS DESVIADOS

Amin Farahbakhsh<sup>1</sup>

E-mail: [reaserch1396@gmail.com](mailto:reaserch1396@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4133-4002>

Sanjar Salajeghe<sup>2</sup>

E-mail: [s.salajeghe@iauk.ac.ir](mailto:s.salajeghe@iauk.ac.ir)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3412-6731>

Mohammad Ziaaddini<sup>3</sup>

E-mail: [mziaaddini@yahoo.com](mailto:mziaaddini@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1454-7915>

<sup>1</sup> PhD Student, Department of Management. Islamic Azad University. Kerman. Iran.

<sup>2</sup> Department of Management. Islamic Azad University. Kerman. Iran.

<sup>3</sup> Department of Management. Islamic Azad University. Rafsanjan. Iran.

#### Suggested citation (APA, seventh edition)

Farahbakhsh, A., Salajeghe, S., & Ziaaddini, M. (2020). Educating the dimensions of work alienation and deviant behaviors. *Revista Conrado*, 16(74), 64-71.

#### ABSTRACT

In large industrial organizations where work environment is affected by power relations, variety of jobs, large number of employees and numerous and sophisticated devices, deviant behaviors are always a concern in proper management of the organization. The purpose of this study is to educate the concept of dimensions of work alienation and deviant behaviors and their relationship with components of organizational climate. This research is applied in terms of purpose, and descriptive correlational in terms of design. The statistical population of the study was the employees of National Iranian Copper Industries Company (1010 individuals). The sample size was calculated using Cochran formula and 278 individuals were thus selected by simple random sampling. The reliability of the questionnaires was higher than 0.7. Data were analyzed using Pearson correlation coefficient, multiple regression and path analysis. The results of this study indicate that, after educating the concepts, 17.4% of variances in job alienation were predictable by variables of conformity on procedures and communication effectiveness (organizational culture dimensions), 29.7% of variances in deviant behaviors by variables of role clarity, reward satisfaction and communication effectiveness, while 36.4% of the changes in deviant behaviors were predictable by dimensions of job alienation. Work alienation can be reduced by improved and effective education. In addition, the lack of economic and intellectual capacity, the inability to enforce coherent laws, lack of social status and its resulting sense of humiliation, and detachment from the values of society and organization lead to increased deviant behaviors.

**Keywords:** Educating, communication effectiveness, reward satisfaction, deviant behaviors, work alienation, Iran Copper Industries.

#### RESUMEN

En las grandes organizaciones industriales donde el entorno laboral se ve afectado por las relaciones de poder, la variedad de trabajos, la gran cantidad de empleados y los dispositivos numerosos y sofisticados, los comportamientos desviados son siempre una preocupación en la gestión adecuada de la organización. El propósito de este estudio es educar el concepto de dimensiones de alienación laboral y comportamientos desviados y su relación con los componentes del clima organizacional. esta investigación se aplica en términos de propósito y correlacional descriptiva en términos de diseño. La población estadística del estudio fueron los empleados de la National Iranian Copper Industries Company (1010 personas). El tamaño de la muestra se calculó utilizando la fórmula de Cochran y se seleccionaron 278 individuos por muestreo aleatorio simple. La fiabilidad de los cuestionarios fue superior a 0,7. Los datos se analizaron utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, la regresión múltiple y el análisis de ruta. los resultados de este estudio indican que, después de educar los conceptos, el 17.4% de las variaciones en la alienación laboral fueron predecibles por variables de conformidad en los procedimientos y la efectividad de la comunicación (dimensiones de la cultura organizacional), el 29.7% de las variaciones en los comportamientos desviados por las variables de rol claridad, satisfacción de recompensas y efectividad de la comunicación, mientras que 36.4% de los cambios en los comportamientos desviados fueron predecibles por las dimensiones de la alienación laboral. la alienación laboral puede reducirse mediante una educación mejorada y efectiva. Además, la falta de capacidad económica e intelectual, la incapacidad para hacer cumplir leyes coherentes, la falta de estatus social y su consiguiente sensación de humillación, y el desapego de los valores de la sociedad y la organización conducen a un aumento de los comportamientos desviados.

**Palabras clave:** Educación, efectividad de la comunicación, satisfacción de recompensas, conductas desviadas, alienación laboral, Iran Copper Industries.

## INTRODUCTION

One of the problems of today's organizations is the emergence of behaviors such as shirking, aggression, bullying, stubbornness, intimidation and malice. These behaviors affect both the performance of organizations and the interpersonal relationships and employee engagement spirit. The emergence of such behaviors as deviant behaviors can interfere with the seamless operation of the organization, reduce its income or impair its credibility, and even bear consequences for the community. Deviant behaviors in the workplace are defined as a lack of compliance with organizational norms and expectations, which in turn lead to reduced productivity, increased absenteeism and quitting, ultimately undermining employee morale (Chirasha & Mahapa, 2012; Mazana, Montero & Casmir, 2019).

Employees exhibit deviant behaviors voluntarily when they have no incentive to comply with normative expectations. Moreover, any behavior that violates norms is not deemed deviant and the qualifying criterion is to threaten the organization, for example, wearing non-dress code clothing usually does not harm organizational performance and is thus not considered as a deviant behavior (Salman & Radmand, 2014; Baraei, Mirzaei & Bidabadi, 2018; Dehdar, et al, 2019).

Deviant behaviors in the workplace are subject to many variables in the organization, one of which is organizational climate. Organizational climate is one of the main precursors of deviant behaviors in the organization, as research indicates that positive organizational climate reduces deviant behaviors (Chirasha & Mahapa, 2015). More than a few decades have passed since the first definition of the organizational climate which was first introduced by Chanya & Dawruang (2016), many definitions have emerged, the essence of which is consisted of two elements:

1. The cognitive system (mental element), which represents the value systems of the organization.
2. The collective perception (emotional element) that comes from the organization's policies, practices and procedures.

While the former is more related to the culture of the organization; the latter reflects the climate with which leadership is associated. The climate is the visible element of the organization while the culture is its invisible element (Chanya & Dawruang, 2016). Alipour (2015), argues that the climate is defined as a shared understanding of the quality of the phenomenon nature in one place, which is itself an aspect of culture. The climate is a mental instrument for assessing the dynamics of an organization. The climate or the organizational environment evaluates the extent to which individuals' demands are met in the organization. Research evidence suggests that organizational

climate and stress are among the most important situational and organizational factors associated with the emergence of deviant behaviors (Bazzy, 2018).

In addition to organizational climate, several researchers have reported a positive relationship between work alienation and deviant behaviors in their studies (Bhui, et al, 2017). The concept of work alienation at the psychological level is rooted in mental states during which individuals feel that they have become psychologically detached from their job duties and responsibilities, and thus feel reluctant to establish and maintain social relationships with others.

In large industrial organizations where work environments are affected by power relations, variety of jobs, large numbers of employees, and numerous and sophisticated devices, deviant behaviors are always a challenge in the proper management of the organization. The purpose of this study is to investigate and explain the role of dimensions of work alienation and deviant behaviors and their relationship with organizational climate components.

## MATERIALS AND METHODS

This research is applied in terms of purpose, and descriptive correlational in terms of design. The statistical population of the study is consisted of all the 1010 officially employed workers under direct contract of National Copper Industries Company of Iran (Sarcheshmeh Copper Mines and Midok Copper Complex of Babak City and East Azarbaijan Sungun Copper Complex).

The sample obtained was calculated to be 279 by Cochran formula. Of the sample, 264 completed the questionnaire. In this study, three standard questionnaires were used for data collection: Sussmaan and Deep's Organizational Climate Standard Inventory (1989) has 20 items regarding five dimensions (clarity of purpose, clarity of role, reward satisfaction, conformity on procedures, and communication effectiveness). Sedaghati-Fard Questionnaire of job alienation is consisted of 22 items addressing 5 dimensions, namely powerlessness, frivolity, anomy, self-hatred, and social isolation). The deviant behaviors questionnaire was developed by Applebaum et al. (2007), being itself an adaptation from Robinson and Bennett (1995). T

his inventory is a 22-item questionnaire addressing 4 dimensions, namely production deviation, financial deviation, political deviation, personal aggression). The validity of all three questionnaires, although confirmed in previous research, was reconfirmed by guidance and counselor professors and the reliability of all three questionnaires by Cronbach's alpha was higher than 0.7. Data were analyzed by Pearson correlation coefficient and multiple regression tests using SPSS software.

## RESULTS AND DISCUSSION

Test Hypothesis 1: There is a significant relationship between the dimensions of organizational climate and work alienation.

Table 1. Correlation coefficient between dimensions of organizational climate and work alienation.

Main Variables	Coefficient	1	2	3	4	5	6
1. Work alienation	Correlation	1	-.278**	-.343**	-.134*	-.230**	-.369**
	Significance Level	-	0.000	0.000	0.030	0.000	0.000
2. Clarity of goals	Correlation	-	1	0.708**	0.251**	0.144*	0.374**
	Significance Level	-	-	0.000	0.000	0.019	0.000
3. Clarity of Roles	Correlation	-	-	1	.284**	.186**	.526**
	Significance Level	-	-	-	.000	.002	.000
4. Reward satisfaction	Correlation	-	-	-	1	.541**	.344**
	Significance Level	-	-	-	-	.0000	.000
5. conformity on procedures	Correlation	-	-	-	-	1	.313**
	Significance Level	-	-	-	-	-	.000
6. Communication effectiveness	Correlation	-	-	-	-	-	1
	Significance Level	-	-	-	-	-	-

\*P <0.05 \*\*P <0.0

Based on the results from (Table 1), all the significant levels of the Pearson test are lower than the minimum significance level of 0.05, thus rejecting the null hypothesis. The correlation coefficients between all dimensions of the organizational climate and work alienation are significant at  $p \leq 0.01$  (1% error). Therefore, there is a significant and negative relationship between dimensions of organizational climate and work alienation. Communication effectiveness has the highest correlation ( $r = -0.369$ ), while reward satisfaction had the lowest correlation ( $r = -0.113$ ) with work alienation.

Test Hypothesis 2: The dimensions of organizational climate can predict work alienation.

Table 2. Multiple regression analysis statistics and fitted regression model summaries.

Model	Coefficients
The correlation coefficient	0.435
The coefficient of determination	0.190
Adjusted coefficient of determination	0.174
Standard error	0.0378
Sig	0.0001

Table 3. Multiple regression analysis of variance.

Model	Sum of squares	Degree of freedom	Mean of squares	F	Sig.
Regression effect	8.648	5	1.730	12.075	0.000
residual	36.954	258	0.143		
Sum	45.602	263			

Test the significance of the model and explain the analysis of variance (Table 2 and 3). Given that the significance level at variance analysis table is  $\text{Sig} < 0.5$ , it can be concluded that the model is statistically significant, and the dimensions of organizational climate are linearly correlated with work alienation.

Table 4. The predictive variable beta coefficient for work alienation.

Main variable	Predicting variable	Non-standard coefficients	Standard error	Standard coefficient	t-test	Significance level
Work Alienation		Beta coefficient		Beta coefficient		
	Constant Value	3.780	.161		23.458	.000
	Clarity of goals	-.041	.043	-.076	-.950	.343
	Clarity of Roles	-.077	.041	-.162	-1.871	.062
	Reward satisfaction	.056	.037	.106	1.531	.127
	Conformity on procedures	-.096	.038	-.172	-2.542	.012
	Communication effectiveness	-.146	.042	-.238	-3.463	.001

According to the results from Tables 2 and 4, the adjusted coefficient of determination in the above analysis shows that 17.4% of the variations in work alienation are predictable by variables of conformity on procedures and communication effectiveness. Among the dimensions of the organizational climate, only conformity on procedures and communication effectiveness are capable of predicting work alienation. Using the results from (Table 4), the equation of the regression line can be formulated as follows:

$$Y = 3.780 - 0.096X_1 - 0.146X_2$$

In which Y is Work alienation,  $X_1$  is conformity on procedures, and  $X_2$  is communication effectiveness.

Test Hypothesis 3: There is a significant relationship between the dimensions of organizational climate and deviant behaviors.

Table 5. Correlation coefficient between dimensions of organizational climate and work alienation.

Main Variables	Coefficient	1	2	3	4	5	6
1. Deviant behaviors	Correlation	1	-.327**	-.440**	-.365*	-.321**	-.455**
	Significance Level	-	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
2. Clarity of goals	Correlation	-	1	.708**	.251**	.144*	.374**
	Significance Level	-	-	.000	.000	.019	.000
3. Clarity of roles	Correlation	-	-	1	.284**	.186**	.526**
	Significance Level	-	-	-	.000	.002	.000
4. Reward satisfaction	Correlation	-	-	-	1	.541**	.344**
	Significance Level	-	-	-	-	.0000	.000
5. Conformity on procedures	Correlation	-	-	-	-	1	.313**
	Significance Level	-	-	-	-	-	.000
6. Communication effectiveness	Correlation	-	-	-	-	-	1
	Significance Level	-	-	-	-	-	-

\*P <0.05 \*\*P <0.01

Based on the results from (Table 5), all the significant levels of the Pearson test are lower than the minimum significance level of 0.05, thus rejecting the null hypothesis. The correlation coefficients between all dimensions of the organizational climate and deviant behaviors are significant at  $p \leq 0.01$  (1% error). Therefore, there is a significant and negative relationship between dimensions of organizational climate and work alienation. Communication effectiveness has the highest correlation ( $r = -0.455$ ), while conformity on procedures has the lowest correlation ( $r = -0.321$ ) with deviant behaviors.

Test Hypothesis 4: The dimensions of organizational climate can predict deviant behaviors.

Table 6. Multiple regression analysis statistics and fitted regression model summaries.

Model	Coefficients
The correlation coefficient	0.557
The coefficient of determination	0.311
Adjusted coefficient of determination	0.297
Standard error	0.34429
Sig	0.00

Table 7. Multiple regression analysis of variance.

Model	Sum of squares	Degree of freedom	Mean of squares	F	Sig.
Regression effect	13.788	5	2.758	23.265	0.000
Residual	30.581	258	0.119		
Sum	44.370	263			

Test the significance of the model and explain the analysis of variance (Table 6 and 7). Given that the significance level at variance analysis table is Sig <0.5, it can be concluded that the model is statistically significant, and the dimensions of organizational climate are linearly correlated with deviant behaviors.

Table 8. The predictive variable beta coefficient for deviant behaviors.

Main variable	Predicting variable	Non-standard coefficients	Standard error	Standard coefficient	t-test	Significance level
Deviant behaviors		Beta coefficient		Beta coefficient		
	Constant Value	4.91	.147		27.910	.000
	Clarity of goals	-.006	.039	-.011	-.152	.880
	Clarity of Roles	-.114	.037	-.245	-3.69	.002
	Reward satisfaction	-.077	.034	-.147	-2.300	.022
	Conformity on procedures	-.067	.034	-.122	-1.953	.052
	Communication effectiveness	-.141	.038	-.234	-3.690	.000

According to the results from Tables 6 and 8, the adjusted coefficient of determination in the above analysis shows that 29.7% of the variations in deviant behaviors are predictable by variables of clarity of role, reward satisfaction and communication effectiveness. Among the dimensions of the organizational climate, clarity of role, reward satisfaction and communication effectiveness are able to predict deviant behaviors.

Moreover, using the results from (Table 8), the equation of the regression line can be written as follows:

$$Y = 4.091 - 0.114X_1 - 0.077X_2 - 0.141X_3$$

In which Y is the main variable of deviant behaviors, X<sub>1</sub> is clarity of role, X<sub>2</sub> is reward satisfaction, and X<sub>3</sub> is communication effectiveness.

Test Hypothesis 5: There is a significant relationship between the dimensions of job alienation and deviant behaviors.

Table 9. Correlation coefficient between dimensions of work alienation and deviant behaviors.

Main Variables	Coefficient	1	2	3	4	5	6
1. Deviant behaviors	Correlation	1	0.275**	0.273**	.255**	.392**	.481**
	Significance Level	-	.000	.000	.000	.000	.000
2. Powerlessness	Correlation	-	1	.226**	-.010	-.013	.054
	Significance Level	-	-	.000	.866	.829	.385

3. Frivolity	Correlation	-	-	1	.506**	.211**	.050
	Significance Level	-	-	-	.000	.001	.422
4. Anomy	Correlation	-	-	-	1	.298**	.061
	Significance Level	-	-	-	-	.000	.323
5. Social isolation	Correlation	-	-	-	-	1	.433**
	Significance Level	-	-	-	-	-	.000
6. Self-hatred	Correlation	-	-	-	-	-	1
	Significance Level	-	-	-	-	-	-

\*P <0.05 \*\*P <0.01

Based on the results from (Table 9), all the significant levels of the Pearson test are lower than the minimum significance level of 0.05, thus rejecting the null hypothesis. The correlation coefficients between all dimensions of work alienation and deviant behaviors are significant at  $p \leq 0.01$  (1% error). Therefore, there is a significant and positive relationship between dimensions of work alienation and deviant behaviors. Self-hatred has the highest correlation ( $r=0.481$ ) with deviant behaviors, while anomy has the lowest correlation ( $r =0.255$ ).

Test Hypothesis 6: The dimensions of work alienation are able to predict deviant behaviors.

Table 10. Multiple regression analysis statistics and fitted regression model summaries.

Model	Coefficients
The correlation coefficient	0.613
The coefficient of determination	0.376
Adjusted coefficient of determination	0.364
Standard error	0.03275
Sig	0.00

Table 11. Multiple regression analysis of variance.

Model	Sum of squares	Degree of freedom	Mean of squares	F	Sig.
Regression effect	16.683	5	3.336	31.089	0.000
Residual	27.688	258	0.107		
Sum	44.370	263			

Test the significance of the model and explain the analysis of variance (Table 10 and 11). Given that the significance level at variance analysis table is Sig <0.5, it can be concluded that the model is statistically significant, and the dimensions of work alienation are linearly correlated with deviant behaviors.

Table 12. The predictive variable beta coefficient for deviant behaviors.

Main variable	Predicting variable	Non-standard coefficients	Standard error	Standard coefficient	t-test	Significance level
		Beta coefficient		Beta coefficient		
Deviant behaviors	Constant Value	1.161	.136		8.526	.000
	Powerlessness	.124	.027	.237	4.620	.000
	Frivolity	.060	.037	.097	1.629	.104
	Anomy	.072	.031	.135	2.283	.023
	Social isolation	.113	.038	.169	2.945	.004
	Self-hatred	.213	.031	.382	6.957	.000

According to the results from Tables 10 and 12, the adjusted coefficient of determination in the above analysis shows that 36.4.7% of the variations in deviant behaviors are predictable by dimensions of work alienation, among which only Frivolity is unable to predict deviant behaviors and the rest can predict deviant behaviors.

Moreover, using the results from (Table 12), the equation of the regression line can be written as follows:

$$Y = 1.161 + .124 X_1 + .72 X_2 + .113 X_3 + 0.213 X_4$$

In which Y is the main variable of deviant behaviors,  $X_1$  is Powerlessness,  $X_2$  is Anomy, and  $X_3$  is Social isolation, and  $X_4$  is Self-hatred.

According to the results, the correlation coefficients between all dimensions of organizational climate and work alienation were significant at the level of  $p \leq 0.01$  (1% error). Thus, there was a significant and negative relationship between the dimensions of organizational climate and work alienation. Communication effectiveness was the dimension with the highest correlation ( $r = -0.369$ ) with work alienation, while reward satisfaction, had the lowest correlation ( $r = -0.113$ ).

These findings are consistent with the result ,Súarez & Zoghbi-Manrique (2018); and Nisha Nair & Neharika (2019). Given that the level of significance in the variance analysis table was  $\text{Sig} < 0.05$ , the model was deemed statistically significant and the dimensions of organizational climate and work alienation were linearly correlated. Among the dimensions of the organizational climate only focusing on procedures and communication effectiveness are able to predict work alienation. According to the results, the adjusted coefficient of determination in the above analysis showed that 17.4% of changes in work alienation were predictable by variables of conformity on procedures and communication effectiveness.

These results are also in line with those of Sharifi, Mehdad & Fazeli (2017). In explaining these findings, it can be said that if there are more permissive and supportive climates in the organization than the limiting and humiliating ones, the employees are not reluctant to undertake tasks assigned to them, and their performance thus improves. The organizational climate is employees' understanding of the environment in which they work. In fact, the organizational climate measures the extent to which individuals' demands are met in the organization. If managers and employees concur on a timetable for future activities of the organization and that their communication is enhanced and effective, reduced work alienation would be well within reach.

Based on the results, the correlation coefficients between all dimensions of organizational climate and deviant behaviors were significant at the level of  $p \leq 0.01$  (1% error). Therefore, there was a significant and negative relationship between all dimensions of organizational climate and deviant behaviors. Communication effectiveness had the highest correlation ( $r = -0.455$ ) with deviant behaviors, while the dimension of conformity on procedures had the least correlation ( $r = -0.321$ ). the results are in line with those of Dalal (2005), which showed that dimensions of organizational climate and deviant behaviors were negatively correlated. As in the variance analysis table, the significance level was set to be  $p \leq 0.01$ , the model was found to be significant and the dimensions of organizational climate and deviant behaviors were linearly correlated. Among the dimensions of the organizational climate, clarity of role, rewards satisfaction and communication efficiency are able to predict deviant behaviors. According to the results, the adjusted coefficient of determination in the above analysis shows that 29.7% of deviant behaviors are predictable by the variables of clarity, reward satisfaction and communication efficiency. Based on the aforementioned discussion, one can argue that by creating a positive organizational climate, employees do not violate standards of quality and quantity in production, service or product, and thus the costs of production, as well as the hostility and violent behavior toward others are reduced. If the goals and roles are clear and apparent to employees, rewards are proportionate and fair, everyone in the organization is given the chance to present their views, and employees are be able to pass on information and receive feedback, their abusive behaviors would be reduced. Lack of effective communication can lead to more obscure goals, which in turn leads to staff diversion. Effective communication in the organization has always been an important factor of management accomplishment.

## CONCLUSIONS

According to the results, the correlation coefficients between all dimensions of work alienation and deviant behaviors were significant at  $p \leq 0.01$  (1% error). Therefore, there was a significant and positive correlation between all dimensions of work alienation and deviant behaviors. self-hatred had the highest correlation ( $r = 0.481$ ) with deviant behaviors, while anomy dimension had the least correlation.

These results are consistent with those of Demirez & Tosunoglu (2018); and Dalal (2005). As the variance analysis table was statistically significant at  $p \leq 0.05$ , it was found that this model is significant, and the dimensions of work alienation and deviant behaviors are linearly correlated.

Among the dimensions of work alienation, only frivolity is not capable of predicting deviant behaviors and the rest of dimensions can predict deviant behaviors. According to the results, the adjusted coefficient of determination in the above analysis showed that 36.4% of changes in deviant behaviors are predictable by dimensions of work alienation, the results of which are in line with those of Suárez- Mendoza & Zoghbi-Manrique (2018); and Nisha Nair & Neharika (2019).

To explain these findings, one can argue that frivolity occurs when one cannot understand how the dominant social organization functions and thus fails to anticipate the consequences of their actions and fails to understand its meaning; and thus feels vain and absurd. Powerlessness makes one unable to control the consequences of one's personal and social behaviors.

The sense of frivolity makes one have no direction in choosing one's own values, behaviors, and fall into ambiguities. If society does not provide the means by which an individual is able achieve one's own goals, he or she is directed to conducts that are not endorsed by society. By reducing the dimensions of work alienation, deviant behaviors are therefore decreased. Lack of economic and intellectual capacity, failure to comply with established laws, lack of social status, and a sense of humiliation resulting from detachment from the values of society and organization lead to increased deviant behaviors.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Alipour, H. (2015). The relationship between organizational climate and communication skills of managers of the Iranian physical education organization. *Procedia Soc Behav Sci.*; 30(21), 421-428.
- Baraei, E. K., Mirzaei, M., & Bidabadi, R. (2018). Administrative corruption and the challenges of entrepreneurship development. *Journal of Management and Accounting Studies*, 6(04), 66-73.
- Bazzy J. (2018). Integrity, self-control, and the impact of ego depletion on counterproductive behavior. (Doctoral dissertation). University of Tennessee.
- Bhui, K., Dinos, S., Stansfeld, S., & White, P.,(2017). A synthesis of the evidence for managing stress at work: A review of the reviews reporting on anxiety, depression, and absenteeism. *Journal of Environmental and Public Health*, 5(1), 1-21.
- Chanya A., & Dawruang K. (2016). The Effects of Organizational Climate to Conflict Management amongst Organizational Health Personnel. *Social and Behavioral Sciences*, 23(7), 1216-1222.
- Chirasha V., & Mahapa M. (2012). An analysis of the causes and impact of deviant behavior in the workplace. The case of secretaries in state universities. *Journal of Emerging Trends in Economics and Management Sciences*, 3(10), 415-421.
- Dalal, R. (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior, *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1241-1255.
- Dehdar, M., Sayegani, L., Arbab, E., Arzhandeh, M., Roshanray, M., Raeisi, A., & Kuhi, L. (2019). Role of schools in educating the active citizen. *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 7(02), 31-36.
- Demirez, F., & Tosunoglu, R. (2018). The Effect of Organizational Climate on Work Alienation: A Research for Gazi University Rectorate, *Journal of Business Research-Türk*, 9(2), 69-88.
- Mazana, M. Y., Montero, C. S., & Casmir, R. O. (2019). Investigating Students' Attitude towards Learning Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 207-231.
- Nisha Nair, D., & Neharika, V., (2019). An exploration of factors predicting work alienation of knowledge workers. *Management Decision*, 48(4), 600-615.
- Salman, D., & Radmand, M. (2014). Investigating the Role of Organization and Management in the Occurrence of Deviant Work Behaviors. *Public Management Review*, 1(3), 51-68.
- Sharifi, L., Mehdad A., & Fazeli, A. (2017). The Relationship between Job Characteristics and Organizational Justice Dimensions with Job Alienation. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 14(3), 51-59.
- Suárez- Mendoza, M. & Zoghbi-Manrique-de-Lara, P. (2018), The Impact of Work Alienation on Organizational Citizenship Behavior in the Canary Islands. *International Journal of Organizational Analysis*, 15(1), 36-55.

# 09

## LA IMPLICACIÓN DEL INVESTIGADOR EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL CAMPO EDUCATIVO

### THE RESEARCHER'S INVOLVEMENT IN SOCIAL SCIENCES AND THE EDUCATIONAL FIELD

Agustín Alfredo Torres Rodríguez<sup>1</sup>

E-mail: [dcb@itatitalaquia.edu.mx](mailto:dcb@itatitalaquia.edu.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9112-3070>

Eybar Rafael Sánchez Cabrera<sup>2</sup>

E-mail: [eybarsanchez4@gmail.com](mailto:eybarsanchez4@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8152-3863>

Alejandro Moreno Lozano<sup>2</sup>

E-mail: [aml\\_iespoh@hotmail.com](mailto:aml_iespoh@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0419-0182>

<sup>1</sup> Instituto Tecnológico de Atitalaquia. Hidalgo. México.

<sup>2</sup> Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón. Hidalgo. México.

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

Torres Rodríguez, A. A., Sánchez Cabrera, E. R., & Moreno Lozano, E. R. (2020). La implicación del investigador en las ciencias sociales y el campo educativo. *Revista Conrado*, 16(74), 72-78.

#### RESUMEN

En este ensayo, se realiza una revisión y análisis de diversos elementos en torno a las implicaciones del investigador en el campo de las ciencias sociales, con énfasis especial en el campo de las ciencias de la educación. Entre estos elementos se consideraron las características de la estrecha relación entre el objeto de estudio y el sujeto (investigador), así como la relevancia de la tríada investigador-teoría-dato para la construcción de nueva teoría durante el abordaje del problema de investigación, como propósito fundamental de la labor investigativa del científico social. Finalmente, se revisan las influencias de estas consideraciones en el ámbito educativo, considerando las implicaciones que tienen en los enfoques metodológicos propios de la investigación educativa.

#### Palabras clave:

Investigador, implicaciones, ciencias sociales, ciencias de la educación.

#### ABSTRACT

In this essay, a review and analysis of various elements is made around the implications of the researcher in the field of social sciences, with special emphasis in the field of educational sciences. Among these elements were considered the characteristics of the close relationship between the object of study and the subject (researcher), as well as the relevance of the research-theory-data triad for the construction of new theory during the approach of the research problem, such as fundamental purpose of the research work of the social scientist. Finally, the influences of these considerations in the educational field are reviewed, considering the implications that they have in the methodological focuses of educational research.

#### Keywords:

Researcher, implications, social sciences, educational sciences.

## INTRODUCCIÓN

La actividad científica hoy en día goza de un amplio reconocimiento internacional. Ladrière (2000), citado por Ojeda, Quintero & Machado (2007), la define como *“una actividad encaminada a la solución de problemas, pues su objetivo consiste en hallar respuestas a las preguntas mediante el empleo de procedimientos científicos”* (p. 350). Sin embargo, a diferencia de las ciencias naturales o exactas, las disciplinas sociales emplean una metodología científica que sigue supuestos epistemológicos, teóricos y técnicos propios, pero que además toman en consideración la realidad social en la que se encuentran inmersos los objetos de investigación. Aunado a lo anterior, es común que en los estudios de corte social, el propio investigador se vuelve un instrumento de su investigación.

Es por ello que en la relación sujeto-objeto en la investigación social está presente una continua intersubjetividad que la hace compleja. Además, hay que considerar que la generación del conocimiento científico en general, pero en el campo social en particular, está relacionado a la comprensión de fenómenos sociales, y en este sentido diversos autores coinciden en señalar que dicho conocimiento debería tener en la sociedad a su principal beneficiaria. Este planteamiento se hace más obligado cuando hablamos de las investigaciones en el campo educativo.

En esta misma idea, al abordar la realidad circundante, el investigador requiere en primera instancia aceptar que los fenómenos sociales asociados a su objeto de estudio, tienen un alto grado de incertidumbre e intersubjetividad (Berger y Luckmann, 1986). Que además, el investigador se enfrenta al reto de comprender una realidad compleja, pues como afirma Morin (2004), el pensamiento científico contemporáneo intenta leer la complejidad de lo real. Esta complejidad rodea a su objeto de estudio, y pese a ello el investigador no puede desprenderse de la subjetividad con que mira el objeto de estudio, sin dejar de lado el rigor metodológico para su tratamiento indagativo.

Por estas razones, las ciencias sociales, y en particular el campo de las ciencias educativas, al centrarse en el estudio y análisis de realidades sociales complejas, tienen frente a sí el reto de *objetivar lo subjetivo*, o como lo señalan Berger y Luckman (1986), transitar entre la realidad subjetiva y la realidad objetiva. En este proceso, la naturaleza de la relación sujeto-objeto, cobra relevancia y singularidad.

El paradigma cualitativo se ha tornado paulatinamente como la tradición dominante dentro de la investigación en ciencias sociales y en las ciencias de la educación, y como tal se apoya en teorías y metodologías propias,

además de interesarse por ciertos objetos de estudio (González, 2002) que le resultan relevantes. En este caso, el objeto de estudio suele ser un fenómeno del ámbito educativo, que involucra la participación de diversos actores, por lo general los estudiantes (Morales & García, 2013; Cáceres Mesa, Pérez Maya & Callado Pérez, 2019), los docentes (Morales Maure, García Vázquez & Durán González, 2019) y los directivos (Gorrochotegui-Martell, Torres-Escobar & Vicente-Mendoza, 2014). Cada uno de estos actores pone en juego sus intereses, expectativas, y en general sus experiencias, y además interaccionan con los restantes actores dentro del ámbito de una institución escolar.

En este sentido, el investigador educativo estudia un fenómeno social complejo, y él mismo tiene sus propios valores, necesidades, expectativas y experiencias, así como también un conjunto de creencias, ideologías e incluso prejuicios en torno al fenómeno en estudio. ¿cómo es entonces que una investigación de corte social puede alcanzar una objetividad “científica”, si el sujeto que observa, que investiga, no puede despojarse de sus ideas, pensamientos y sentimientos a la hora de interpretar la realidad que analiza? Debe reconocerse por lo tanto que se gesta una fuerte relación entre “el sujeto que describe” y el “objeto descrito” (Reyes, 2007). En este caso, entendemos que la objetividad se refiere a las distintas perspectivas desde las cuáles se asigna un significado que pretende un conocimiento lo más cercano a la “realidad” de ese objeto de estudio. Ander-Egg, citado por Reyes (2007), lo explica en forma más concisa: *“un conocimiento es objetivo, en tanto reproduce y representa, tras un proceso de abstracción, algo real, aunque lo representado sea, en última instancia, una construcción”*. (p. 320)

En la investigación también resultan primordiales los principios y convicciones éticas del propio investigador. En esta búsqueda se persigue la verdad, y por ello el sujeto – en este caso el propio investigador- es un factor importante, pues es el que tiene la responsabilidad de la investigación, y por ello su conducta durante todo ese trayecto resulta determinante. Ello incluye la forma en que maneje sus intereses propios, así como los de la investigación que realiza.

Por lo anterior, resulta importante el papel de la ética, con sus principios y convicciones, así como la utilización del fin como objetivo central del logro, y no del medio como tal, en la contribución al manejo de la investigación científica sin impedir la violación de los principios éticos.

En la investigación que se desarrolla dentro del campo de las ciencias sociales, y en particular en el campo educativo, la ética permite en primera instancia socializar el

conocimiento científico que se genera, así como también gestionar un conjunto de acciones para integrar la docencia y la investigación con el propósito de promover la producción científica social. Ello en virtud de generar compromisos entre estudiantes, docentes y directivos (Ojeda, et al., 2007). Tales compromisos son válidos si lo que se desea es apoyar y dar solución a problemas académicos y del entorno social.

## DESARROLLO

La relación sujeto-objeto en el transcurso de una investigación científica, siempre ha estado en el centro del interés de los propios científicos, dado que esta relación determina en gran modo la forma de conocer e interpretar la realidad circundante. Para Piaget (1969), era tal la relevancia de la relación sujeto-objeto, que *“modifica al sujeto y al objeto, a la vez por asimilación de éste a aquel, y por la acomodación de aquel a éste”*. (p.91)

Otros investigadores pusieron énfasis en el papel del entorno o contexto, esto es, en los aspectos sociales (Vigotsky, 1988). En épocas más recientes, algunos autores han propuesto que dicha relación está *mediada por la cultura, esto es, que el objeto es percibido por el sujeto, pero ya no como un objeto “puro”, sino como uno transformado por la acción que ejerce “las lentes que ofrece la cultura”*. (Radford, 2000, p.8)

Como puede constatar, en el caso de las ciencias sociales, se considera al sujeto –en este caso el investigador- como un ser activo que recibe las imágenes del mundo, las procesa y luego las explica o interpreta. El objeto, por su parte, se identifica con el sistema, siendo éste el mundo social. Es así que el sujeto es un ser humano que tiene la necesidad de comprender, interpretar, y aún transformar su objeto de estudio.

En este sentido, se considera que el sujeto, a través del empleo de sus sentidos (actuando como filtros), va construyendo un modelo de la realidad que necesariamente se basa en la percepción que tiene de su medio, y que incluyen además un conjunto de interacciones que existen o se desarrollan en dicho universo o contexto.

Por ello, la relación entre el sujeto y el objeto de investigación reviste una importancia mayor, pues tiene repercusiones en la forma misma de aproximarse al objeto en estudio, y obliga a redefinir la dimensión cognitiva propia del acto de conocer. Asimismo, se debe esclarecer la relación que se presenta entre el proceso de observación de esa realidad, y la representación mental del fenómeno objeto de estudio, que subyace en ese contexto y que el investigador intenta abordar para fines de comprensión.

Es así que el sujeto es el elemento de la relación, que en su acto de conocer *“recibe las imágenes del mundo, las procesa y explica a través del lenguaje y genera una valoración o juicio”* (Gurdián, 2007, p.99). Además, desde el paradigma cualitativo, se considera al sujeto como un ente activo y creativo.

En tanto el objeto, que es el segundo elemento de esta relación, es el sistema, ya sea del mundo natural o del mundo material (social), que presenta al ser humano una necesidad por explicar, comprender, interpretar o transformar (Gurdián, 2007). Por ello el objeto se transforma en el tema o problema de investigación. Este objeto representa asimismo el sistema dónde el problema existe y se desarrolla, y mantiene un intercambio dialéctico con su contexto circundante.

En una investigación de corte social, la relación sujeto-objeto puede ser analizada desde diversas perspectivas. En la figura 1 se muestra el contraste desde 3 perspectivas predominantes.

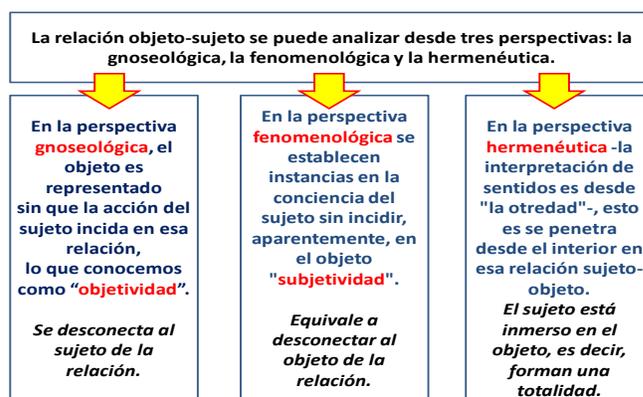


Figura 1 La relación objeto sujeto de investigación, desde tres perspectivas de análisis. Fuente: Adaptación propia basada en Gurdián (2007).

Como puede apreciarse en la figura 1, la perspectiva o enfoque *gnoseológico* considera al objeto solamente, sin requerir de las acciones del sujeto que puedan incidir en la relación con el objeto estudiado. Al “desconectar” al sujeto de esta relación, se pretende lograr lo que se conoce como “objetividad” de la investigación. Esta perspectiva se sustenta en el paradigma positivista, y se ha relacionado mayormente con la investigación que desarrollan las ciencias exactas o naturales, como la física o la química por ejemplificar este caso.

En la segunda perspectiva, la *fenomenológica*, el sujeto tiene conciencia del objeto, pero sin llegar *aparentemente* a incidir en él, por lo que algunos autores consideran que en la práctica aunque no hay una desconexión total, si la hay *de facto*. Se considera entonces que se corren riesgos

de llegar a una situación de “subjetividad” que afectaría en principio el curso de una investigación científica.

Y en tercera instancia, desde la perspectiva *hermenéutica*, el sujeto utiliza sus sentidos para interpretar esa “otredad”, esto es, penetrar profundamente en la relación con el objeto, de modo que conforman una unidad, inmersos ambos en una totalidad.

Se entiende por implicación la relación que se establece entre el investigador y su objeto de estudio (Manrique, et al., 2016). En la actualidad, desde el enfoque (denominado *clínico*) de la metodología cualitativa dominante en la investigación educativa, la implicación adquiere gran importancia. En el enfoque clínico, la implicación es entendida como el *“conjunto de relaciones, vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, colectivo o social”* (Manrique, et al., 2016, p. 991). Es relevante señalar que desde el comienzo de la ciencia misma se visualizaba la imposibilidad de separar al sujeto del objeto, así como la observación de la teoría, o el conocimiento inconsistente del consistente.

Estas posturas no han estado exentas de críticas, y han ido transformándose en el devenir del tiempo, de modo que hoy día la ciencia contemporánea ha revalorizado el papel de la relación sujeto-objeto, considerando la imposibilidad de reducirla o excluirla. Esto es particularmente relevante en el campo de las ciencias sociales, debido a que los objetos o fenómenos de estudio se constituyen en muchas ocasiones como sujetos de estudio, además de que el fenómeno se estudia normalmente dentro del escenario en el que ocurre, es por ello que el investigador establece una relación todavía más estrecha con su objeto de estudio. Es así que desde la sociología y la antropología fue donde por primera vez se comenzó a plantear la necesidad de considerar la *implicación* del investigador, como parte del proceso investigativo (Ardoino, 1997; Bordieu, 2006; Rockwell, 2011; Guber, 2013).

Aunque el método científico en general, propugna por una neutralidad para alcanzar una pretendida objetividad de los conocimientos generados por la investigación, dicha neutralidad se comprende fácilmente si es que se trata de evitar la construcción de un conocimiento arbitrario o deformado del objeto de estudio. Sin embargo, no se puede plantear una neutralidad, si se trata de suponer una ausencia de implicación por parte del investigador, incluso esta suposición falsearía, por sí misma, la realidad.

De hecho, cuando se inicia una investigación científica, está presente la implicación, desde el momento mismo de la elección del tema, así como en las formas de

abordarlo, la manera de recabar los datos o evidencias, pues resulta que todas estas acciones remiten a las propias motivaciones del investigador. De modo que, si el investigador asume su propia implicación y la considera a lo largo de todo el proceso investigativo, puede colocarse en condición de avanzar en la obtención de nuevos conocimientos sobre su objeto de estudio, pues logrará algunos avances –por mínimos que éstos sean– con respecto al estado inicial de conocimientos sobre el objeto analizado.

La implicación resulta entonces necesaria, si se desea representar la realidad que se pretende comprender. Para Ardoino (1997), la implicación no es un fenómeno voluntario, sino un fenómeno que se *padece*, esto es, que es imposible considerar que el investigador de la realidad educativa sea ajeno a la realidad estudiada. En este mismo sentido, se considera que el investigador no puede ser neutro ni objetivo, pues tiene una estructura psicológica propia que incide en sus pensamientos, sentimientos, observaciones, en fin la forma en cómo ve al mundo, y por consiguiente ello afecta la forma en que aborda su objeto de estudio. Además de que el sujeto no puede ser neutro, tampoco está desprovisto de afectividades. He aquí la complejidad que representa para el investigador, poder adquirir una disposición por *“estudiar y analizar los hechos sin aferrarse a opiniones, preferencias, deseos e ideas preconcebidas; presto, a abandonar cualquier posición que se compruebe como inadecuada o no satisfactoria”*. (Reyes, 2007, p. 320)

En este punto surge la pertinencia de la pregunta ¿cómo arribar a esa objetividad? Reyes (2007), enlista algunas sugerencias para lograrlo: primeramente intentar actuar con una neutralidad valorativa hasta dónde sea posible, en segunda instancia analizar los hechos de la forma más desprejuiciada posible, en determinados momentos tomar una sana distancia del hecho social que se estudia, para que este “distanciamiento” nos permita “ver” en forma más objetiva y racional los acontecimientos. Estas sugerencias no deben sin embargo hacernos pensar que el investigador debe permanecer “indiferente” frente al fenómeno, pretendiendo que no tiene relación con el mismo. Como comentábamos párrafos arriba, la misma negación de la subjetividad existente complica también la objetividad pretendida.

#### La tríada investigador-teoría-dato

Ese modelo de la realidad que va construyendo el investigador alrededor de su objeto de estudio, abrega de los datos empíricos verificables, pero también de los elementos teóricos en torno al mismo objeto, y finalmente de sus propias posturas, perspectivas, emociones y

posicionamientos que le relacionan al objeto. Estaríamos hablando de una triada *investigador-teoría-dato* que perseguiría conseguir un nivel de aprehensión suficiente del objeto de estudio (fig. 2).



Figura 2. La triada investigador-teoría-dato alrededor del objeto de investigación.

Es así que el proceso de investigación procura construir explicaciones acerca del objeto de estudio. Pero es necesario que tales explicaciones logren alcanzar un orden teórico-conceptual respecto del objeto de estudio abordado, ello implica que la búsqueda del conocimiento está estrechamente relacionada con la generación de teoría correspondiente. Durante este proceso de construcción de teoría, el investigador se puede enfrentar a algunos problemas al momento de abordar el objeto de estudio, para efectos de su análisis y comprensión, lo que puede dificultar un alto grado de aprehensión que procure un alto nivel de representación mental lo más próximo posible al contexto estudiado.

Lo anterior en aras de conseguir un elevado nivel de correspondencia entre el plano material –que se encuentra en el mundo de los hechos-, y el plano de las ideas –que está ubicado en el nivel mental del individuo-; esto es, el contraste entre los datos y la teoría, dentro de una realidad y un contexto específicos.

Entonces, y considerando como marco de análisis la perspectiva hermenéutica descrita, se busca una trascendencia mutua entre el sujeto y el objeto, donde cada uno de ellos se introduce en los espacios del otro. Ello implica una interconexión entre sus espacios, y es así que la percepción del objeto requiere de la existencia de una base informativa sustentada en los datos. El sujeto internaliza los datos, los reflexiona y los organiza –reorganiza- mentalmente, intentando alcanzar un alto nivel de correspondencia entre la percepción que se logra del mundo de los hechos, y la representación que se hace en el mundo de las ideas.

La implicación en el proceso de investigación social y educativa es un aspecto con el que se enfrenta inexorablemente el investigador. Partamos por esclarecer la noción de implicación desde tres terrenos en el que se puede manifestar, para posteriormente reflexionar acerca de su incidencia en la investigación educativa.

La primera perspectiva alude a una implicación en el terreno del Derecho Penal, cuando una persona se ve implicada en un asunto judicial, en este ámbito la implicación adquiere una forma pasiva (Ardoino, 1997) en el sentido de que hay un tercero que implica a alguien, es decir hay un sujeto que padece la implicación y otro que implica, además, no hay voluntad del primero para ser implicado.

Un segundo terreno en el que está presente la implicación es en el campo de la lógica matemática, en el tema de las proposiciones del tipo “A implica a B”, lógicamente significa que A contiene B, y a B es un subconjunto de A ó “A conduce a B”, en este ámbito no está presente una volición, sólo una relación lógica.

Un tercer terreno es en el sentido psicológico, que es que queremos poner al relieve, pero no quiere decir que éste, se encuentre aislado de los dos anteriores, todo ellos adquieren una combinación interesante que le da una interpretación polisémica a la noción de implicación, y que nos refiere a aquello de lo cual estamos sujetos, asidos (Ardoino, 1997) y a lo que difícilmente renunciamos de manera consciente.

Cobra importancia el tema de la implicación en la investigación, en especial la educativa, porque en este ámbito de investigación el investigador, en tanto sujeto, pone de manifiesto sus valores, prejuicios, emociones en el proceso mismo de construir su objeto de investigación; pero además se añade que en este tipo de investigaciones sociales, el objeto de estudio es también un sujeto.

Como la investigación educativa sustenta sus metodologías dentro del enfoque cualitativo, la implicación se vuelve fundamental, no solamente por la fuerza de las interacciones sujeto-sujeto, sino también porque la investigación cualitativa se caracteriza por prácticas interpretativas que se preocupan por estudiar fenómenos en los escenarios donde se suscitan, intentando interpretar los significados que las personas dentro del fenómeno le confieren.

Por lo anterior no se puede soslayar y entonces no queda más que admitir que hay implicación del investigador en cierto fenómeno por estudiar, y debe considerarse como una necesidad el reconocimiento de dicha implicación

Vayamos arribando al ámbito de la investigación educativa, dónde se trabaja con relaciones intersubjetivas en una relación que como mencionábamos más que

sujeto-objeto, se torna sujeto-sujeto; en contraparte en la investigación de las ciencias duras, el objeto observado permanece bajo ciertas condiciones - de manera estable, no cambia. En cambio en las ciencias del hombre el objeto observado, a la vez sujeto, ofrece una “negatividad” Ardoino (1997). Es decir, manifiesta una contra-estrategia a las estrategias que percibe por parte del investigador, o sea estamos tratando con intersubjetividades forzosamente.

En el caso de la investigación educativa, Sirvent (1999), propuso un método para tratar la subjetividad del investigador, que consiste en elaborar una narrativa o crónica a lo largo de todas las etapas del proceso de investigación, para de esta forma hacer más explícitas las decisiones, modificaciones al objeto de estudio, o por ejemplo sobre la recolección de los datos, para analizar su consistencia y racionalidad, y con ello incrementar la objetivación de las conclusiones a las que se arriba. Para Bordieu (2006), además de la elaboración de estas narrativas, se requiere elaborar una reflexión sobre las condiciones sociales circundantes, lo que él denomina hacer una vigilancia epistemológica a lo largo de toda la investigación, coadyuvando así a la objetividad científica necesaria.

En el campo de la educación, ese contexto está conformado por elementos como la comunicad académica y profesional, las tradiciones, hábitos de pensamiento, creencias, problemáticas comunes, modos de actuar, rituales, valores, entre otros.

Además, habría que considerar elementos que resultan en ocasiones, no tan visibles en la relación sujeto-objeto, o bien que no resultan ser tan conscientes para el sujeto (Rockwell, 2011). Entre estos elementos se pueden considerar las defensas, ansiedades, estados de ánimo, agotamiento, curiosidad, o fascinación, entre otros.

Para Andreucci (2012), la implicación puede ser estudiada mediante un análisis que él denomina “el ojo pedagógico”, que revisa la implicación que se presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para realizar este tipo de estudios, sugiere escribir notas que incluyan pensamientos, sentimientos, opiniones, esto es, elementos que pertenecen también a las dimensiones afectivas y ética.

En el desarrollo de una investigación de corte educativo, este tipo de sugerencias para el tratamiento de la implicación y la subjetividad, pueden ser implementadas. Si tomamos como ejemplo un trabajo investigativo del tipo de las tesis de posgrado, el tratamiento de la implicación y de la subjetividad, se da a través de la mirada de un tercero que guíe el trabajo, que vienen siendo los revisores o sinodales, quienes pueden proporcionar esa tercera

mirada, amén del trabajo de tutoría y revisión constante del director de la tesis.

El trabajar la implicación del investigador posibilita que se entre al campo de investigación con el sistema de valores ya reconocidos por él mismo y entender el significado de las acciones y discursos de los sujetos e interpretarlos a la luz de la teoría y no de sus propios valores.

El trabajo de la implicación no es un ejercicio sencillo que pudiera resolverse con hacer una declaratoria de la relación que existe entre el investigador y su objeto de investigación, la mayoría de las veces la implicación es una pelea interior pues es del orden de lo subjetivo y no es reconocible de modo expedito por el investigador pues resulta -como ya dijimos- su asidero, algo por el que está sujeto y es difícilmente desprendible, por ello es necesario una mediación de un tercero.

## CONCLUSIONES

Las ciencias sociales en general, y las ciencias de la educación en particular, tienen como objeto de estudio fenómenos diversos que involucran la participación de distintos sujetos que interaccionan entre sí dentro de un entorno característico, de modo que entran en juego distintos elementos como pensamientos, sentimientos, juicios, experiencias, expectativas y acciones que se relacionan con procesos internos así como con procesos externos (sociales), proporcionando un cierto grado de complejidad el fenómeno en estudio.

Por lo anterior, puede considerarse que en general la perspectiva hermenéutica ofrece un análisis que clarifique las relaciones sujeto-objeto, y para ello puede emplearse el modelo de la tríada *investigador-teoría-dato* para tratar de aprehender con mayor profundidad el objeto de estudio, y a partir de este punto realizar aportaciones teóricas que puedan contribuir a elevar el nivel de conocimientos referentes al fenómeno en análisis.

En el campo de la investigación educativa, y desde el enfoque cualitativo, la *implicación* del investigador, se considera un elemento fundamental que incide fuertemente sobre la objetividad de sus análisis y resultados. Lo anterior tiene a su vez una importante consecuencia en la pertinencia y validez de una investigación de corte educativo.

No existen *recetas* o metodologías infalibles para contrarrestar los efectos negativos que puede tener la implicación del investigador. Sin embargo, diversos autores han propuesto estrategias que pueden matizar tales efectos. Aunque no puede negarse la implicación del investigador con su objeto de estudio, resulta imprescindible como primer paso el reconocimiento del propio investigador como

sujeto implicado, y aunque este paso por sí solo no asegura el camino hacia la objetividad pretendida de una investigación, permite por lo menos acceder a una consciencia que permite a su vez estar alerta sobre las posibles desviaciones del proceso de indagación científica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreucci, P.M. (2012). El Enfoque Clínico en la Formación de Profesores. *Revista Profesorado*, 16(1), 257-275.
- Ardoino, J. (1997) La Implicación. (ponencia). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). La Construcción Social de la realidad. Amorrortu-Munguía.
- Bourdieu, P. (2006). La Objetivación Participante. Apuntes de investigación del CECYP, 10, 87-101.
- Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & Callado Pérez, J. (2019). El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Conrado*, 15(66), 38-44.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- Gorrochotegui-Martell, Alfredo; Torres-Escobar, Germán; Vicente-Mendoza, Isidora (2014). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar *Educación y Educadores*, 17(1), 111-131.
- Guber, R. (2013). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del Conocimiento Social en el trabajo de campo. Paidós.
- Gurdián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. CECC/AECI.
- Manrique, M.S., Di Matteo, M.F., & Sánchez, C. (2016). Análisis de la Implicación, construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cuadernos de Pesquisa*, 46(162), 984-1008.
- Morales Maure, L., García Vázquez, E., & Durán González, R. (2019). Intervención formativa para el aprendizaje de las matemáticas: una aproximación desde un Diplomado. *Revista Conrado*, 15(69), 7-18.
- Morales, L. M, & García, O. E. (2013). La Afectividad de la Inteligencia. *Formación universitaria*, 6(5), 3-12.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 1-13.
- Ojeda, J., Quintero, J., & Machado, I. (2007). La Ética en la Investigación. *Revista Telos*, 9(2), 342-357.
- Piaget, J. (1969). *Biología y Conocimiento*. Siglo XXI.
- Radford, L. (2000). Sujeto, Objeto, Cultura y Formación del Conocimiento. *Revista Educación Matemática*, 12(1), 51-69.
- Reyes, R. (2007). La objetividad en la Investigación Social. *Revista de la facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, 3, 137- 325.
- Rockwell, E. (2011). La experiencia Etnográfica. *Historia y Cultura de los Procesos Educativos*. Paidós.
- Sirvent, M.T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Miño y Dávila.
- Vigotsky, L.S. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo.

# 10

## INDEPENDIENT EDUCATING OPTIMUM METHOD OF INDEPENDENT AUDITOR REPORT TYPE PREDICTION

### EDUCANDO EL MÉTODO ÓPTIMO DE LA PREDICCIÓN DEL TIPO DE INFORME DE AUDITOR

Ali Bakhshi<sup>1</sup>

E-mail: [ali.bakhshi75@yahoo.com](mailto:ali.bakhshi75@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9781-2800>

Shohre Yazdani<sup>2</sup>

E-mail: [yazdani\\_82@yahoo.com](mailto:yazdani_82@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4193-0397>

Ali Maleki<sup>3</sup>

E-mail: [maleki@iaufb.ac.ir](mailto:maleki@iaufb.ac.ir)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9026-0273>

<sup>1</sup> Ph.D. Student, Department of Accounting. Islamic Azad University, Damavand. Iran.

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of Accounting. Islamic Azad University. Damavand. Iran.

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Statistics. Azad University. Firoozkuh. Iran.

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

Bakhsh, A., Yazdani, S., & Maleki, A. (2020). Independent educating optimum method of independent auditor report type prediction. *Revista Conrado*, 16(74), 79-92.

#### ABSTRACT

Accountability requires the existence of reliable and valid information and auditing is one of fundamental bases for the accountability process. Thus educating the optimum method is of great importance. With the presence of a great volume of information, using the prediction methods can contribute the auditors in this respect. This research aims to compare a variety of methods of teaching of that. In current research, J48, random forest, vector machine and neural network have been used. Research population involves the corporates accepted by Tehran Stock Exchange in 2008-2017. Here, 19 financial and non-financial independent variables have been applied in two groups of test and training. Also, the independent auditor report has been classified into two groups of acceptable and conditional. Comparing the above-mentioned methods has indicated that random forest algorithm with the prediction accuracy average as 78.83% was the most optimum model to predict the report type in the both groups and other models involving J48, support vector machine, CART decision tree and finally, artificial neural network were of the most accuracy.

**Keywords:** Auditor report type, J48 algorithm, random forest, support vector machine, CART decision tree, artificial neural network.

#### RESUMEN

La rendición de cuentas requiere la existencia de información confiable y válida y la auditoría es una de las bases fundamentales para el proceso de rendición de cuentas. Por lo tanto, educar el método óptimo es de gran importancia. Con la presencia de un gran volumen de información, el uso de los métodos de predicción puede contribuir a los auditores a este respecto. Esta investigación tiene como objetivo comparar una variedad de métodos de enseñanza de eso. En la investigación actual, se han utilizado J48, bosque aleatorio, máquina de vectores y red neuronal. La población de investigación involucra a las empresas aceptadas por la Bolsa de Teherán en 2008-2017. Aquí, se han aplicado 19 variables independientes financieras y no financieras en dos grupos de prueba y capacitación. Además, el informe del auditor independiente se ha clasificado en dos grupos de aceptable y condicional. La comparación de los métodos mencionados anteriormente ha indicado que el algoritmo de bosque aleatorio con un promedio de precisión de predicción de 78.83% fue el modelo más óptimo para predecir el tipo de informe en ambos grupos y otros modelos que involucran J48, máquina de vectores de soporte, árbol de decisión CART y finalmente, La red neuronal artificial fue de la mayor precisión.

**Palabras clave:** Tipo de informe de auditor, algoritmo J48, bosque aleatorio, máquina de vectores de soporte, árbol de decisión CART, red neuronal artificial.

## INTRODUCTION

Considerable increase and variety of economic transactions necessity the financial and economic information and it can be stated that with more data, everybody is more likely to be successful. Information users are investors, creditors, government and others who apply the information to make reasonable decisions. On the other hand, the separation of management and ownership has caused that the goals of information providers vary with those of users or they may be contrary; here, there may be the risk of immoral management and the recruitment of independent auditors in order to validate the financial statements. Feloropoulos (2010) believed that managers tend to report unreal financial status leading to asymmetric data between the corporate and information users; auditors play a key role in assuring the financial statements and reducing the representative costs. Boshen & Smith (2009), stated that the audited statements are the information of corporates which are regulated for the public because the users of unaudited ones are affected by cheating and scandals of corporate. Researches demonstrated that the auditing reports content affected the stock price of corporates in Tehran Stock Exchange and capital markets reacted to the release of conditional audit reports and the elimination of condition terms (Alikhani Dehghi, 2006). Considering the information content of audit reports, up-to-date and efficient auditing is required in order to enhance the quality of financial reports so that the advances in theoretical audit concepts, wide application of IT in business and the appearance of novel technologies and knowledge have created new challenges in audit methods (Efsthathios, et al., 2007). Also, given the information content of audit reports, it can be concluded that the prediction of comment type is of information content which influences the decisions of users so that the results can be used in evaluating the potential employers, reviewing the tradesmen, investigating the quality control, predicting the auditor comments in similar circumstances as defense against the lawsuits (Gaganis, et al., 2007). Rapid technological changes and application of various sciences have led to encourage the auditors to use them in increasing the effectiveness and efficiency. One of them is data mining which is a general term involving a series of methods to extract human intelligence from data. It assumes that hypotheses are extracted from data automatically. Data mining exploits a hidden rule or knowledge in data in order to develop various models of data analysis (Efsthathios, et al., 2007; Tambunan, 2019; Abolfathi & Taeabi, 2019).

In another definition, data mining is a process with a novel attitude towards the information extraction from bulky data and precisely recognizes the patterns and relations

in data using a set of statistical methods and modelling as soon as possible. It aims to seek valuable information in a database and predict the future trends and behavior of financial markets (Bagherpor Valashani, et al., 2012). Data mining techniques can be divided into two classes of direct (top-down approach) and indirect (bottom-up approach). Using direct data mining, specific variables may be identified and it finds relationships between a variable and desired population. Indirect data mining targets no specific variable (dependent variable) but it aims to find relationships between variables in a wealth of information. Another description for these classes is to examine specific hypotheses by the top-down approach and bottom-up approach produces new hypotheses.

Few data mining techniques include decision tree, busy networks, random forest, CART decision tree, neural networks, support vector machine and genetic algorithm. This research seeks to compare J48 algorithm, random forest, artificial neural network, CART decision tree and support vector machine in terms of predicting comment types of independent auditors and develop an optimum model. Main research issue is to determine the best prediction model of auditor comment types; afterwards, research variables, methodology, definitions, population and data mining methods are discussed and finally, the research findings and results are analyzed.

Khajavi, et al. (2018), addressed the suitability of different methods in terms of selecting comment type prediction variables and found out the positive impact and suitability of using the variable selection method on the prediction of comment type and a significant difference between the suitability degrees of desired methods. Abaszade, et al. (2017), investigated the accuracy of heuristic algorithms and liner Logit regression in predicting the auditor comment types and concluded that the changes of auditor comments, audit report type of previous year, investment return, current cash ratio, debt ratio, earnings to price ratio, net profit and losses in the corporate are more likely to have the most impact on the prediction of auditor comment type. Hasas Yegane, Taqavifard & Mohammadpor (2014), addressed the prediction of independent auditor report and compared two approaches of neural network and probabilistic neural network in Iran. Therefore, data related to the corporates in Tehran Stock Exchange were used in 2003-2010. Results indicated that the accuracy of probabilistic neural network is more than the neural one.

Bagherpor Valashani, et al. (2011), investigated the prediction of independent auditor report using data mining approach in Iran and applied two data mining techniques including C.5 decision tree and artificial neural networks. Thus, data related to the corporates in Tehran Stock

Exchange were used in 2003-2009. Results indicated that the accuracy of C.5 decision tree was more than the other one.

Barkhordarian, Hashemi & Hosseini (2011), discussed the prediction of conditional auditor comments using multilayer perceptron neural network and decision tree. In this research, two mentioned models were addressed to predict the comments and findings indicated that multilayer perceptron neural network was able to predict the auditor comments with the validity as 22% and CART could predict the auditor comments with the accuracy as 22%; in other words, the both modes were indicative of high power of the model so that  $H_1$  and  $H_2$  have been confirmed and the beneficiaries were enabled to use these model for predicting the comments. Comparing two models showed no significant difference and  $H_3$  was rejected.

Porheydari & Azami (2010), investigated the prediction of independent auditor report and compared two approaches including perceptron neural network and logistic regression. Results indicated that the accuracy of neural network was more than logistic regression. Logistic regression had a weaker performance in predicting the conditional comment and an unbalanced pattern was seen in predicting the auditor comments. Concerning the effective factors on the audit comment type, lots of researches have been conducted and a variety of factors have been identified. Few elements are discussed in the following section. The mentioned factors specify a general framework of effective factors on the independent auditor comment types.

Gaya, et al. (2017), discussed the effect of audit report quality on the relationship between family ownership and tax avoidance in 11 corporates during 2008-2013. Results indicated that there is a significant direct relationship between family ownership and tax avoidance and also, the audit report quality is reversely related to family ownership and tax avoidance so that family ownership tendency towards tax avoidance is reduced.

Kirkos, Spathis & Yannis (2007), used three techniques of data mining classification to develop models in order to identify the conditional reports and found out that the indices of financial distress and profitability ratio were the most important factors.

Giger et al. (2006) in a research on making the decision and judgments of auditors in various circumstances studied 694 bankrupt corporates in 1991-2001. Results indicated that the auditors gave No Comment when faced with the corporates in financial distress regardless the acceptable risk level.

Carcello, Hermanson & Neal (2003), used artificial neural network to predict the auditor comments and proposed that artificial neural network may predict the audit report type and guide the investors, creditors, and beneficiaries in stock transactions.

Ireland (2003), assessed the released audit reports and the observed features of corporates such as corporate size in Britain and suggested that the corporates with lack of liquidity and high financial risk are more likely to receive conditional reports as compared to the others.

Isatis, (2003), studied the prediction ability of auditor comment type using financial and non-financial information and reported that financial statements are able to predict the conditional comments.

## DEVELOPMENT

Research method is quasi-experimental and post-event and population involves all the corporates in Tehran Stock Exchange in 2008-2017; finally, 48 corporates were selected as the research sample due to the following constraints:

- Corporates should not be in financial dealing groups.
- Audit report and financial statements should be available.
- Corporates should be selected from different industries.
- Fiscal year should be ended at the end of year.
- Corporates should be profitable with operational profits.
- Fiscal year should not be changed.
- Transactions should not be stopped more than 3 months.

In this study, 19 financial and non-financial variables have been identified in terms of audit comment type. Considering the constraints in achieving the required data, the variables were selected by experts and questionnaires. Afterwards, using data mining techniques, the most important elements were specified with respect to audit reports.

## Research Variables

X1: Auditor's report (1 for acceptable and 0 for unacceptable)

X2: Size of board of directors. Board of directors with more managers cannot be useful for the corporate and is accompanied with lots of costs. It seems that larger board of directors leads to improve the supervisory and

effectiveness but it may affect the quality of relationships in the corporate.

X3: Unemployed members. An unemployed manager is a part-time member in board of directors and has no executive responsibilities. According to Article 1 in Corporate Governance Regulations draft, most members should be unemployed in the stock corporates.

X4: Independence of board of directors. It refers to number of employed and unemployed members in board of directors.

X5: Auditor type (1 for government auditor and 0 for non-government auditor).

X6: Cash in banks. Cash to debts ratio indicates the corporate ability to pay back the short-term debts by cash assets.

X7: Current debt; Debts to total assets ratio.

X8: Current assets; market assets to net earnings ratio.

X9: Net fixed assets.

X10: Sum of total assets.

X11: Profit and loss after tax deduction; profit after tax and interests to assets ratio.

X12: Sum of earnings.

X13: Incurrent debts.

X14: Equity; equity to assets ratio.

X15: Financial costs.

X16: Profit and loss before tax deduction; profit before interests and tax deduction to assets ratio.

X17: Operational profit and loss.

X18: Cash balance.

X19: Corporate size; natural logarithm of corporate assets.

## Research Models

### Validity and Reliability of research method

Since the presented method should be assessed in terms of validity, data were divided in two sets of training and test data to achieve knowledge through training data and algorithm but the results validity should be examined by new data and algorithm prediction power concerning the data which are not faced so far. Thus, test data as supervisors are given to the algorithm and results can evaluate the model accuracy. Data are divided by data mining software randomly. Number of training data should be more than number of test data.

### J48 algorithm

One of classification methods is J48 algorithm which is C4.5 decision tree written by Java. It is one of generalizations of ID3 algorithm which uses gain ratio criterion to choose a specific property. It applies post-pruning technique and accepts numerical data. It can be utilized for incomplete data with few changes. It selects a trait with maximum separation degree among classes and accordingly, it makes the decision tree. Creating primary decision tree by a set of data is the most important part. Finally, the algorithm produces a classification in the form of a tree with two types of nodes. One node is a leaf specifying a class and one node is a decision testing a trait to produce a branch or sub-tree for an output. To make a similar tree, there is a regression to a subset from samples. This trend continues to include samples belonging to the same class. It stops when number of samples is less than a specific limit (Tabatabaee et al., 2014). Weka (version 8) software is utilized to implement J48 algorithm.

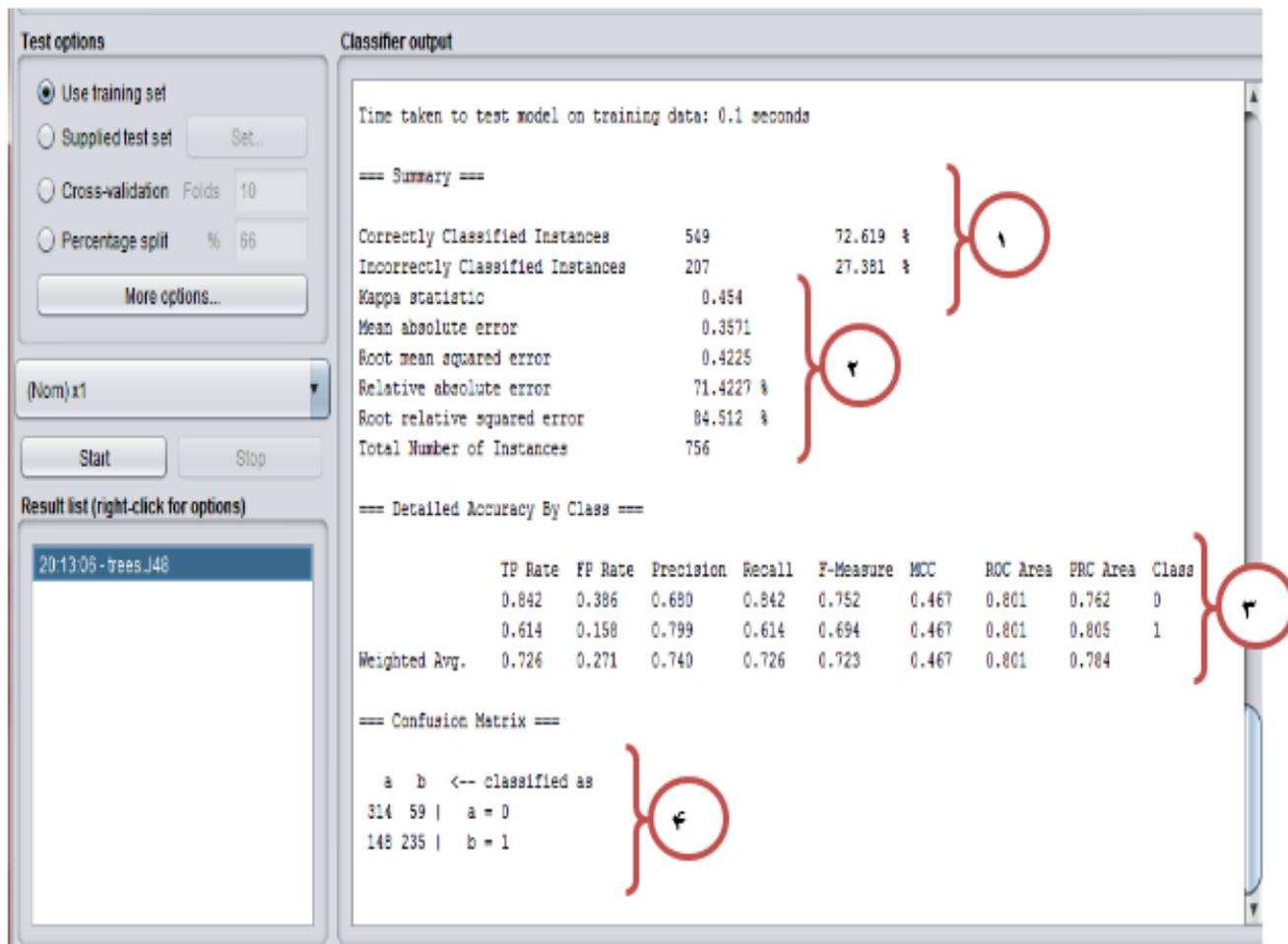


Figure 1. Output of J48 algorithm in training section.

Evaluation variables in training section of J48 algorithm

No.1: Out of 756 samples, 549 samples were correctly classified and 207 samples were wrongly classified. The model accuracy is 72.62% and the error was 27.38% (Figure 1).

No.2: A series of evaluation variables can be used to assess the algorithm and performance when the desired variable is continuous.

TP Rate: It stands for true positive indicating correct classification of data.

FT Rate: It stands for false positive indicating wrong classification of samples.

No.4: It shows how to classify data in different classes.

Class A: 314 and 59 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

Class B: 235 and 148 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

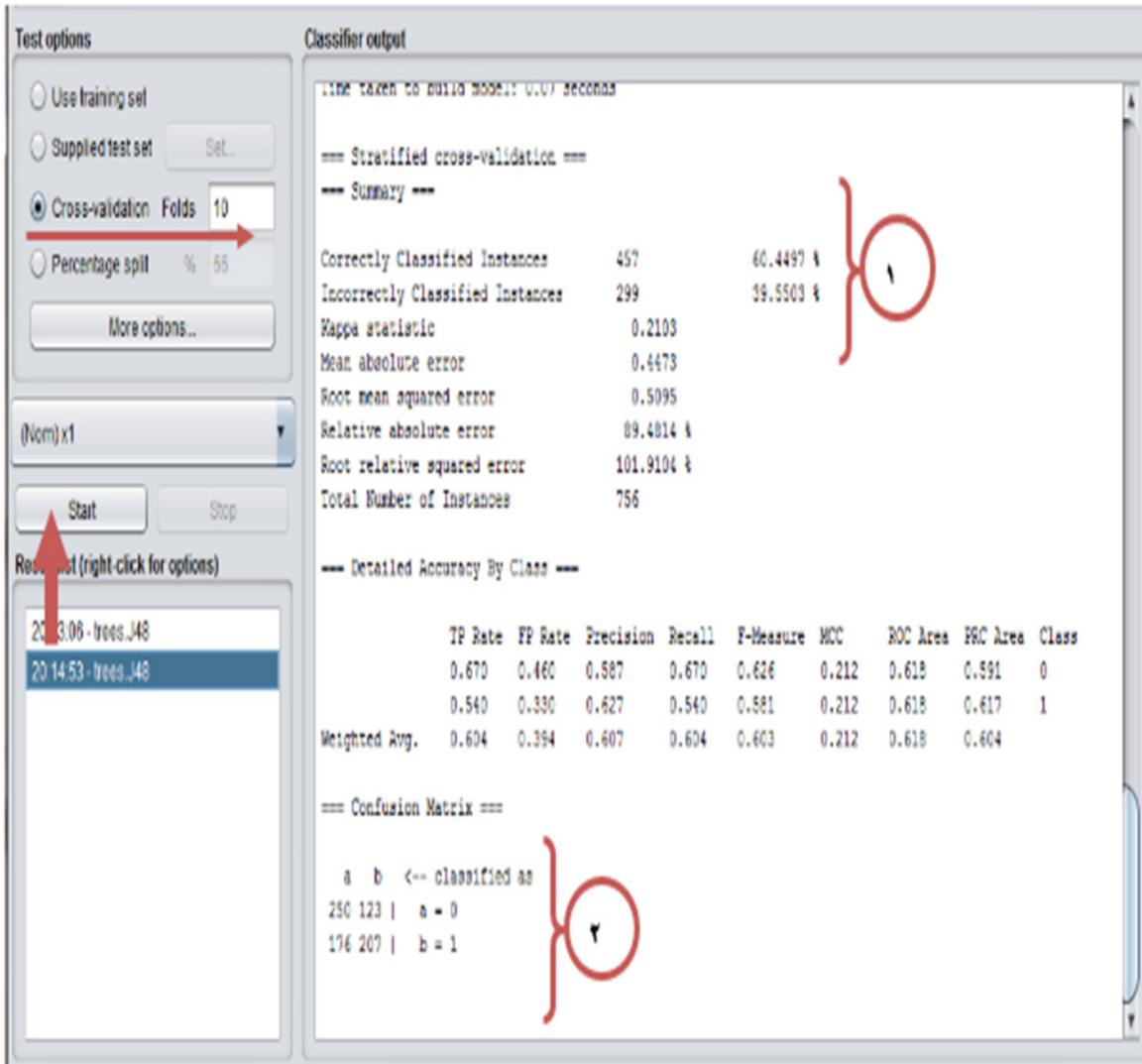


Figure 2. Output of J48 algorithm in test section.

Evaluation variables in test section of J48 algorithm

No.1: Out of 756 samples, 457 samples were correctly classified and 299 samples were wrongly classified. The model accuracy is 60.44% and the error was 39.55% (Figure 2).

No.2:

Class A: 250 and 123 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

Class B: 207 and 176 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

Random forest algorithm

Random forest algorithm is a group algorithm with a set of decision trees. Classification accuracy of random forest was considerable while developing a set of trees and voting among them to achieve a category with the most votes. The model involves several single-tree models.

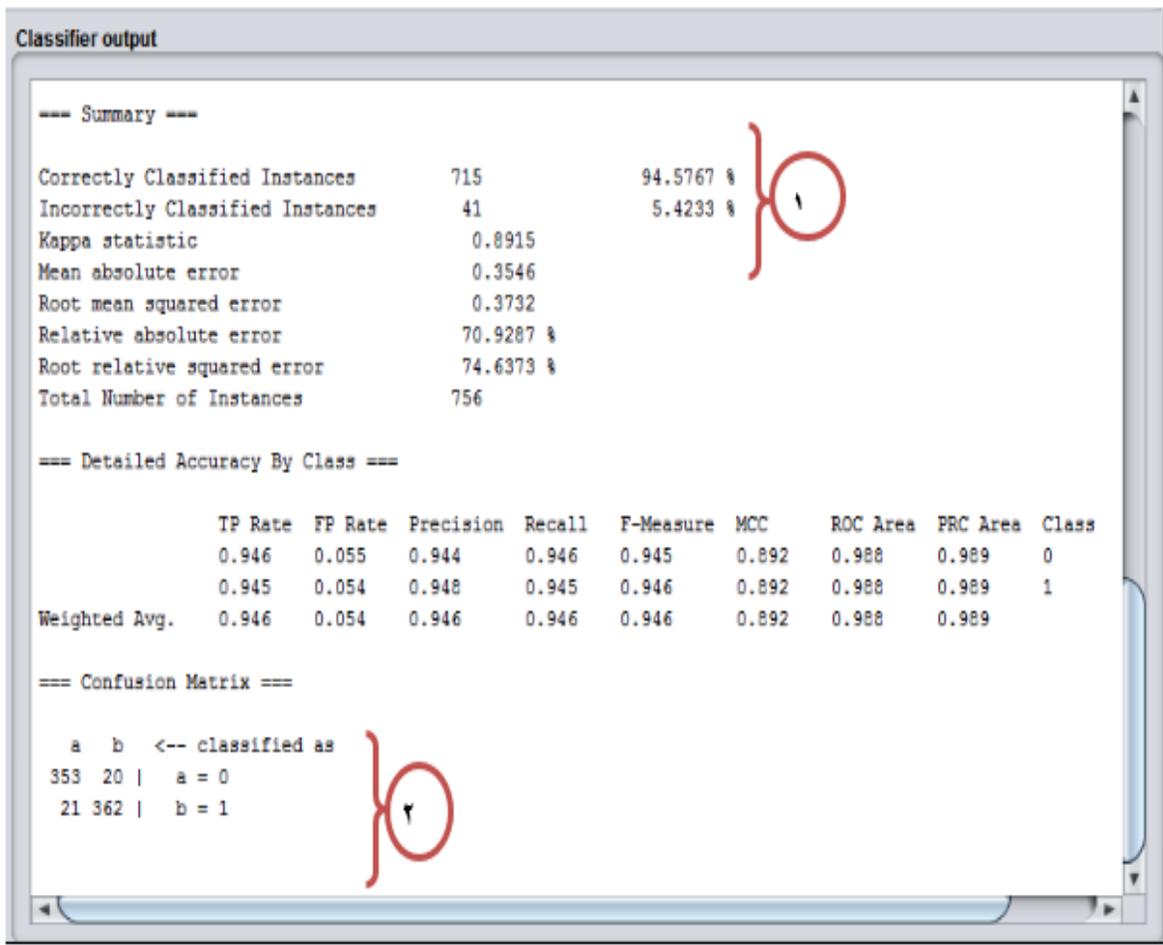


Figure 3. output of random forest in training section.

No.1: Out of 756 samples, 715 samples were correctly classified and 41 samples were wrongly classified. The model accuracy is 94.57% and the error was 5.42% (Figure 3).

No.2:

Class A: 353 and 20 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

Class B: 362 and 21 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

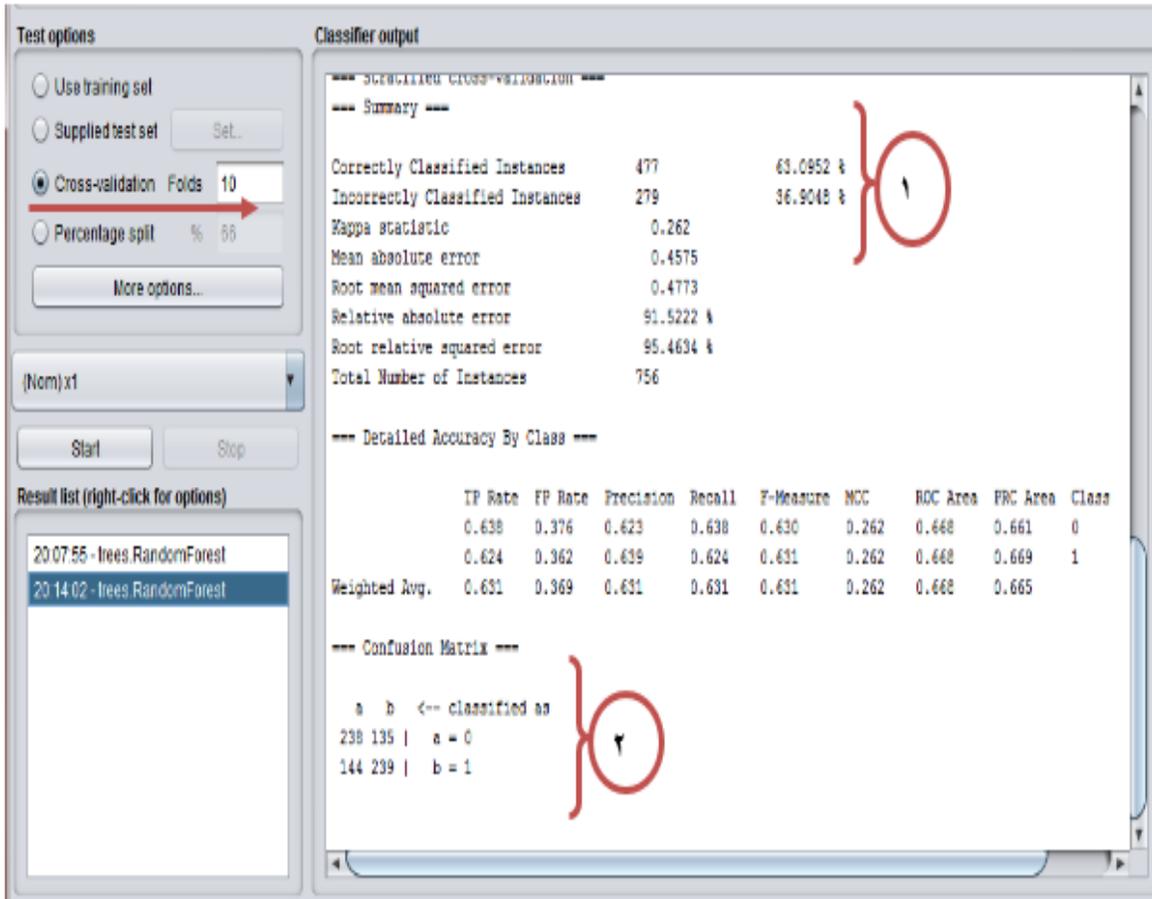


Figure 4. output of random forest in test section.

No.1: Out of 756 samples, 477 samples were correctly classified and 279 samples were wrongly classified. The model accuracy is 63.09% and the error was 36.90% (Figure 4).

No.2: It is different to classify data in different classes.

Class A: 238 and 135 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

Class B: 239 and 144 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

#### Support Vector Machine Algorithm

To solve the problem of classification, one of the effective and widely used methods is support vector machine algorithm which was first presented by Winik and could decrease the experimental error and avoid over fitting. It seeks to find a hyper plane with maximum margin between two classes and converts the problem to a convex quadratic optimization one; afterwards, it will be solved by quadratic programming technique. Also, support vector machine can classify non-linear samples using kernel functions (Kerabona et al., 2010).

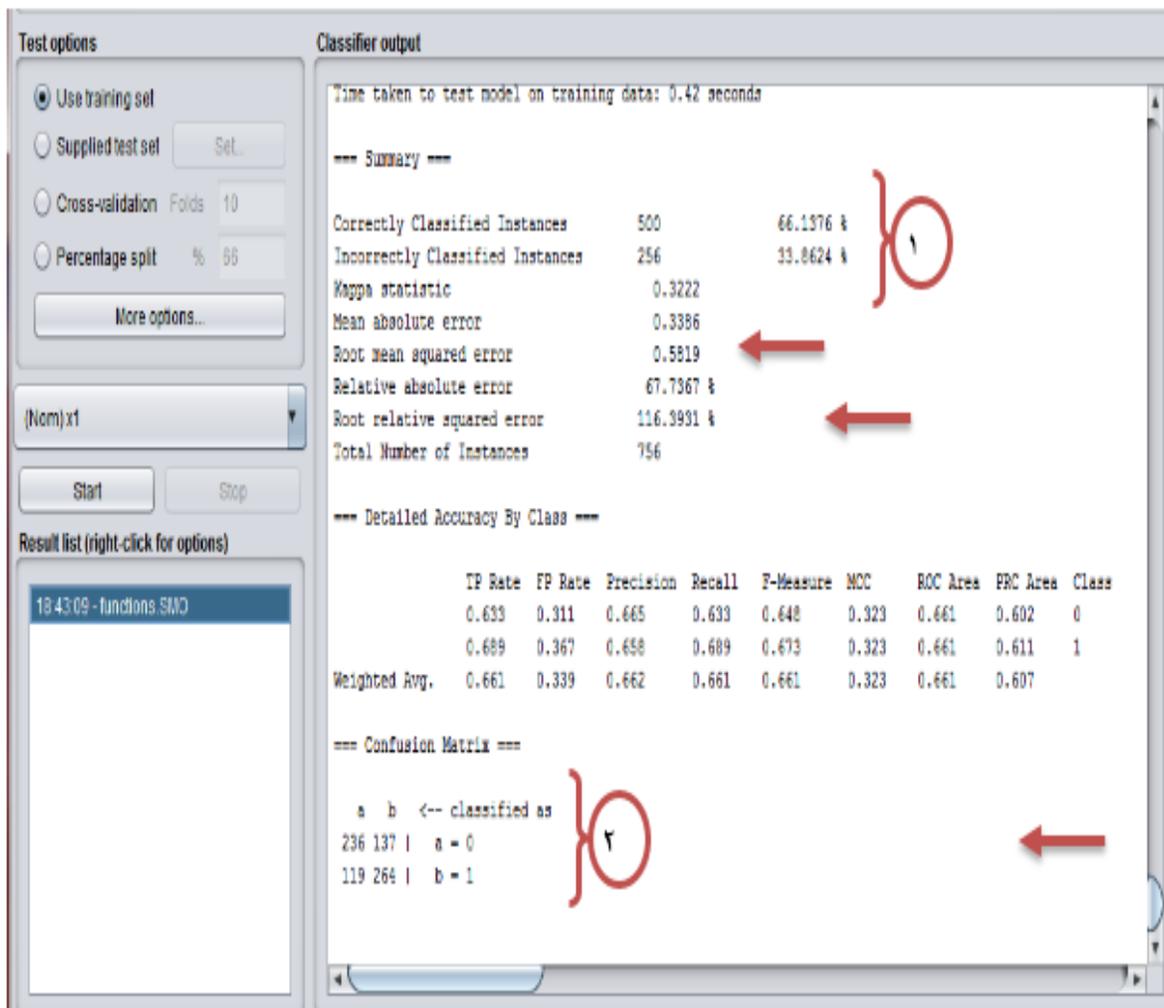


Figure 5. output of support vector machine algorithm in training section.

No.1: Out of 756 samples, 500 samples were correctly classified and 256 samples were wrongly classified. The model accuracy is 66.13% and the error was 33.86% (Figure 5).

No.2: It is different to classify data in different classes.

Class A: 236 and 137 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

Class B: 264 and 119 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

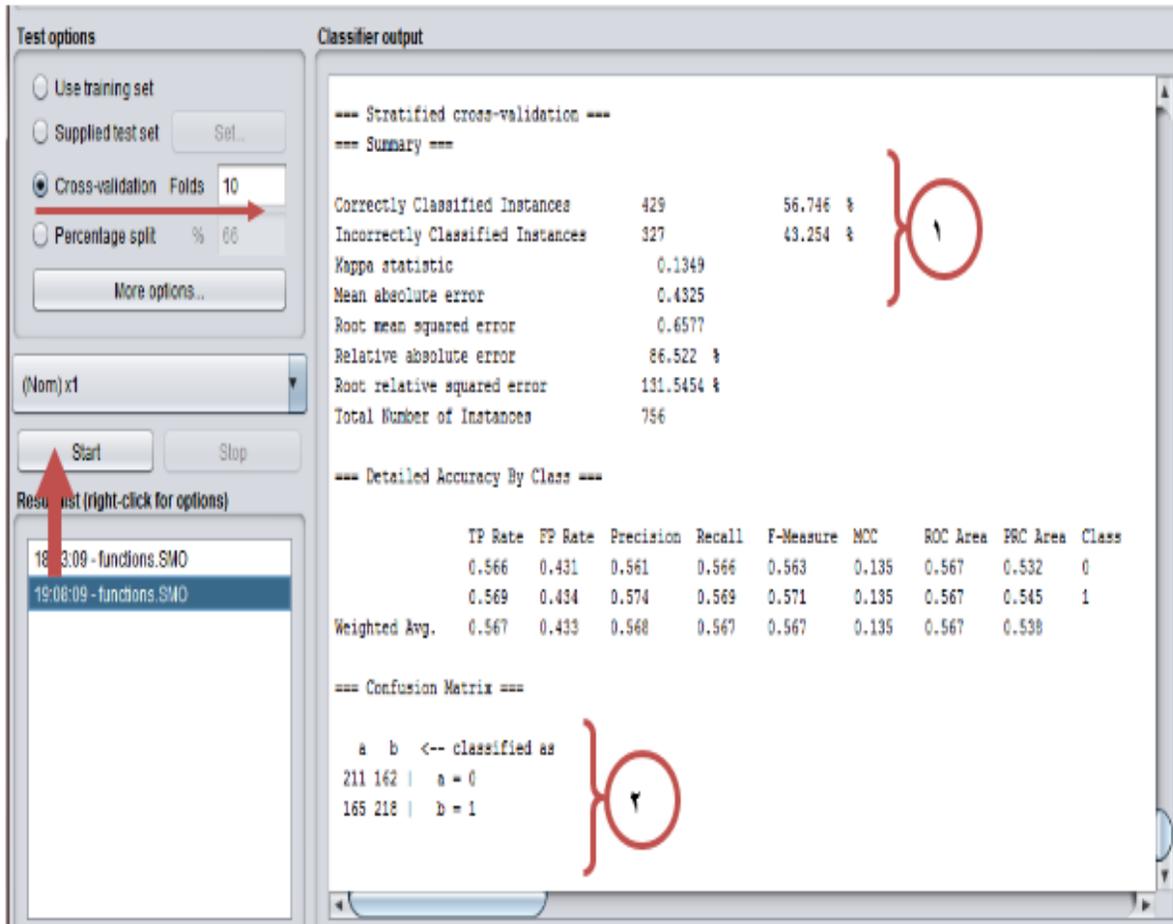


Figure 6. output of support vector machine algorithm in test section.

No.1: Out of 756 samples, 429 samples were correctly classified and 327 samples were wrongly classified. The model accuracy is 56.74% and the error was 43.25% (Figure 6).

No.2: It is different to classify data in different classes.

Class A: 211 and 162 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

Class B: 218 and 165 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

#### Artificial neural network

Artificial neural network is a data processing system which was taken from human brain and processes data by lots of small CPUs which are connected as a network and behave in parallel in order to solve a problem (Russell & Nurvich, 2008). Figures 7 and 8, present the output of artificial neural network.

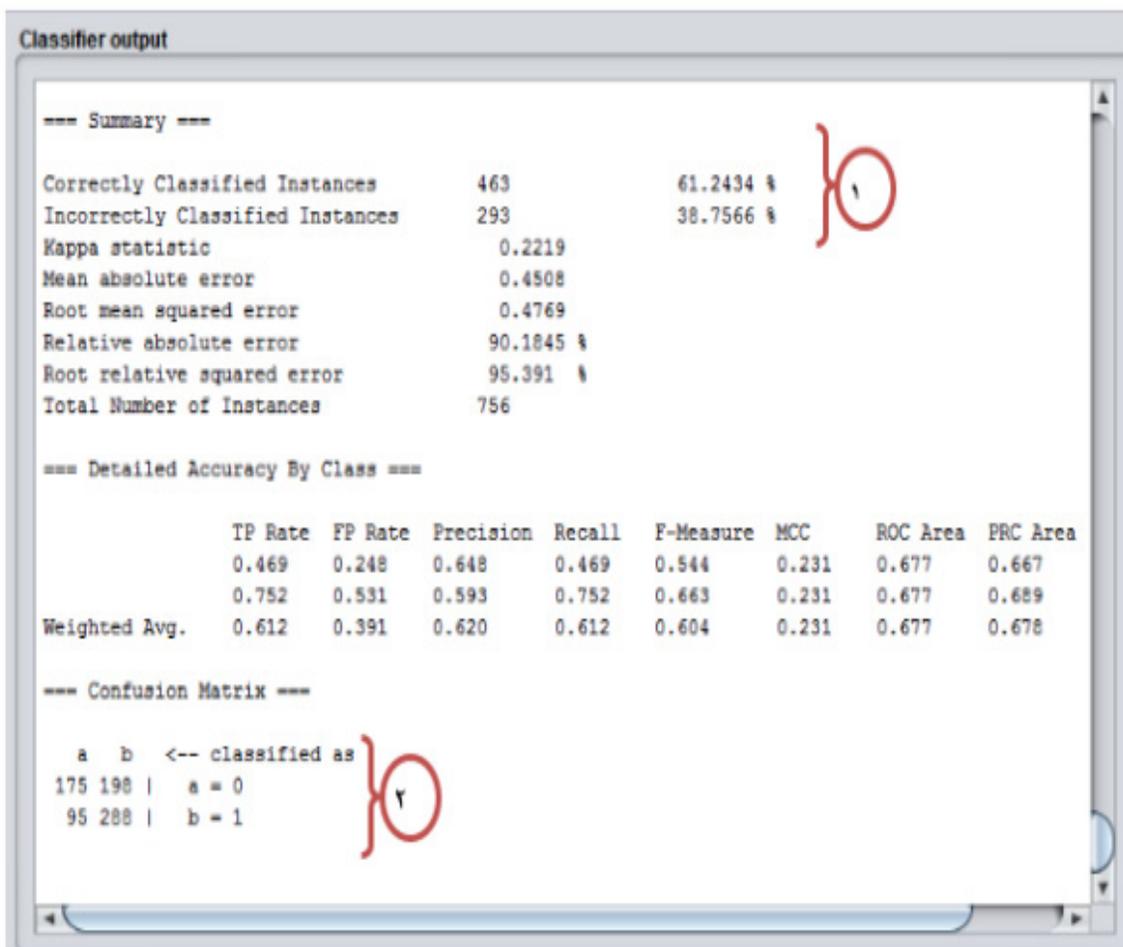


Figure 7. output of artificial neural network in training section.

No.1: Out of 756 samples, 463 samples were correctly classified and 293 samples were wrongly classified. The model accuracy is 61.24% and the error was 38.75% (Figure 7).

No.2: It is different to classify data in different classes.

Class A: 175 and 198 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

Class B: 288 and 95 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

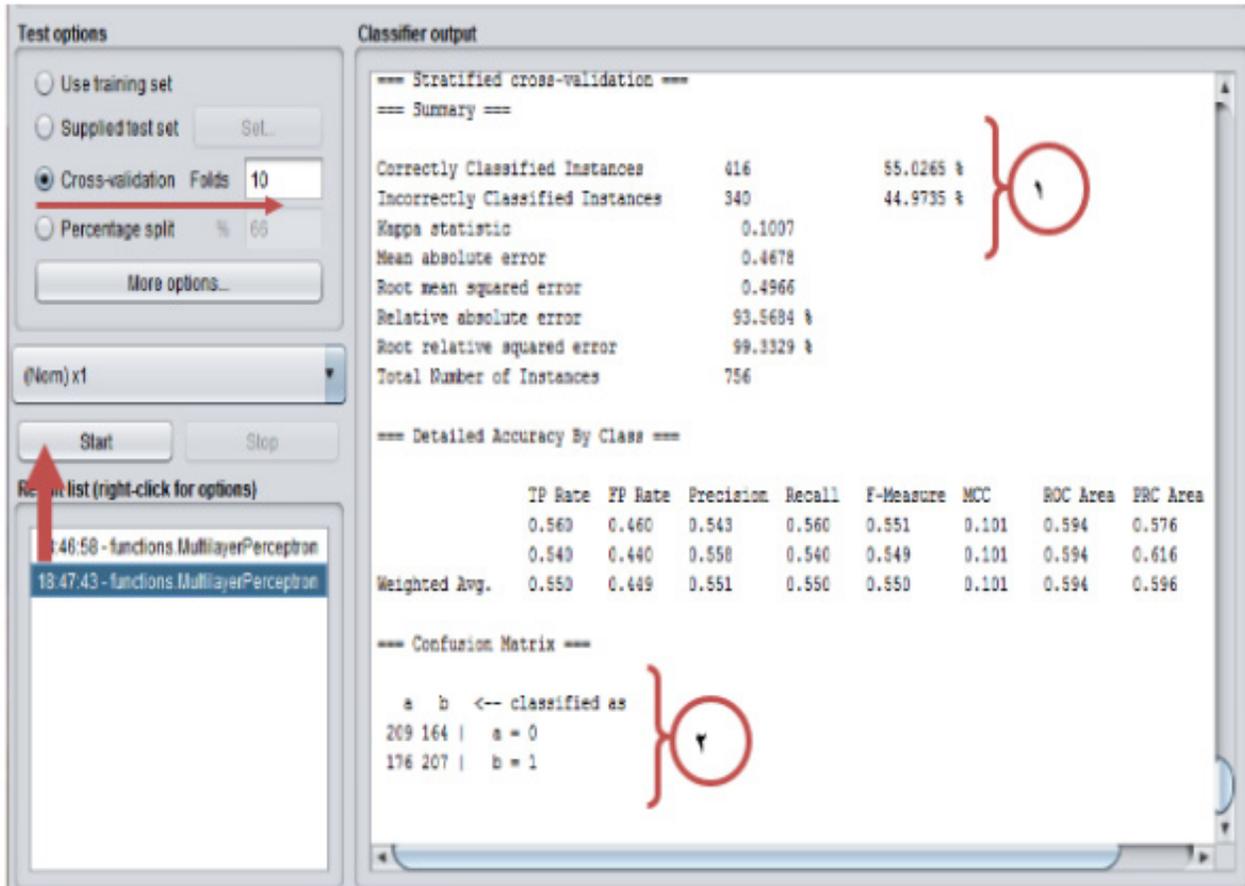


Figure 8. output of artificial neural network in test section.

No.1: Out of 756 samples, 416 samples were correctly classified and 340 samples were wrongly classified. The model accuracy is 55.02% and the error was 44.97% (Figure 8).

No.2: It is different to classify data in different classes.

Class A: 209 and 164 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

Class B: 207 and 176 samples were classified in correct and wrong manners, respectively.

### C&R algorithm

It minimizes the impurities in each class. When a node is free from impurities with the elements belonging to one field as a target, all the classifications will be binary; namely, only two subgroups from one node will be divided.

Requirements: To train the C&R tree model, one or more input fields and one output field are required. Target and predictive fields can be intervals or classes.

Strengths: These models act against such problems as missing data very well and usually do not take a long time for training. As well, the understanding of C&R tree models is easier.

Accuracy of CART decision tree in test and training sections

The screenshot shows a software interface with 'Collapse All' and 'Expand All' buttons. Below them, a tree structure is expanded to show 'Results for output field x1' and 'Comparing \$R-x1 with x1'. A confusion matrix table is displayed with the following data:

'Partition'	1_Training		2_Testing	
Correct	346	64.92%	128	57.4%
Wrong	187	35.08%	95	42.6%
Total	533		223	

Figure 9. Output of CART tree.

The model accuracy is as follows:

Model accuracy in training section: 64.92% (Figure 9).

Model accuracy in test section: 57.40%

Model error in training section: 35.08%

Model error in test section: 42.60%

### CONCLUSIONS

This paper aims to present the best prediction of audit comment type using artificial neural network, support vector machine, random forest algorithm, J48 decision tree, and CART decision tree and compare the performance of mentioned methods. All the used methods involved two fundamental steps. First, using the training sample, the audit comment type is identified and trained in order to achieve knowledge on giving comments about financial reports. Second, the model performance is shown. It should be noted that costs of two error types vary so that putting a corporate with a conditional report in the acceptable class wrongly may cause an incorrect image of corporate whereas putting a corporate with an acceptable report in the conditional class may cause economic problems and lack of investment opportunities; these risks are called Alpha and Beta risks, respectively. Research results indicate that random forest model with the accuracy of 78.835 is the most optimum model to predict the independent auditor report type. Other models accuracy averages are as follows: J48 algorithm 66.31%, support vector machine 61.43%, CART decision tree 61.16%, and artificial neural network 53.13%. Also, the most important independent variables are auditor type, equity, liquidity, financing cost, earnings and loss and profit before tax. This research can be used by independent auditors, internal auditors, investors, creditors, financial analysts and tax authorities.

Future researchers are recommended to investigate the following issues:

- Presenting an optimum model to predict independent auditor report type using Hemming neural network

- Investigating methods of financing and their effect on audit report type in stock corporates
- Investigating a relationship between non-audit services wage and audit report type
- Investigating the reasons of delay in independent auditor report condition articles

Investigating privatization process of governmental corporates and its effect on audit report type.

### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Abaszade, M., Maftonian, M., Babaee, M., & Fadaee, M. (2017). Investigating accuracy of heuristic algorithms and linear logit regression in predicting auditor comment type. *Modern Researches in Accounting Journal*, 4, 39-73.

Abolfathi, E., & Taebi, P. (2019). Providing transfer function for the population model. *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 7(01), 64-69.

Alikhani Dehaghi, Ho. (2006). Investigating effective elements in longevity of audit report release. (Master Thesis). Shahid Beheshti University.

Bagherpor Valashani, M. A., Saeed, M. J., Meshkani, A., & Bagheri, M. (2012). Predicting independent audit report in Iran: data mining approach. (Paper). 10<sup>th</sup> National Accounting Conference. Iran.

Barkhordarian, B., Hashemi, S. A., & Hosseini, S. M. (2011). Predicting conditional audit comment using multilayer perceptron neural network and decision tree. (Master Thesis). Isfahan University.

Boshen, J. K., & Smith, J. R. (2009). Does size matter? The influence of large clients on office-level auditor reporting decisions. *Journal of Accounting and Economics*, 30, 375-400.

Carcello, J. V., Hermanson, D. R., & Neal, T. L. (2003). Auditor reporting behavior when GAAS lack specificity: the case of SAS No.59. *Journal of Accounting and Public Policy*, 22, 63-81.

Efstathios, K., Spathis, Ch., Nanopoulos, A., & Manolopoulos, Y. (2007). Identifying Qualified Auditors Opinions: A Data Mining Approach. *Journal of Emerging Technologies in Accounting*, 4, 183-197.

Gaganis, Ch., Pasiouras, F., & Doumpos, M. (2007). Probabilistic Neural Networks for the Identification of Qualified Audit Opinions. *Expert Systems with Applications*, 32, 114-124.

- Hasas Yegane, Y., Taqavifard, M. T., & Mohammadpor, F. (2014). Using probabilistic neural network to identify audit comment type. *Theory and Practice Journal*, 1, 131-159.
- Ireland, J. (2003). An Empirical Investigation of Determinants of Audit Reports in the UK. *Journal of Business Finance and Accounting*, 30(78), 975-1015.
- Khajavi, Sh., Kazemnejad, M., Dehghani Saadi, A. A., & Momtazian, A. (2018). Investigating different methods of selecting predictive variables in predicting auditor comment type. *Accounting Journal*, 7, 81-102.
- Kirkos, E. Spathis, C. N., & Yannis, A. M. (2007). Identifying Qualified Auditors opinion: A Data Mining Approach. *Journal of Emerging technologies in Accounting*, 4, 183-197.
- Porheydari, O., & Azami, Z. (2010). Identifying auditor comment type using neural networks. *Accounting Knowledge Journal*, 3, 77-97.
- Russell, S., & Nurvich, P. (2008). Artificial Intelligence Modern Approach. Naghous Publishing.
- Tambunan, H. (2019). The Effectiveness of the Problem Solving Strategy and the Scientific Approach to Students' Mathematical Capabilities in High Order Thinking Skills. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(2), 293-302.

# 11

## DESEMPEÑO DOCENTE Y HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS PERUANAS

### TEACHING PERFORMANCE AND RESEARCH SKILLS IN STUDENTS OF PERUVIAN PUBLIC UNIVERSITIES

Enrique Alejandro Barbachán Ruales<sup>1</sup>

E-mail: [ebarbachanruales@yahoo.es](mailto:ebarbachanruales@yahoo.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3175-8896>

Lourdes Basilia Pareja Pérez<sup>1</sup>

E-mail: [lubaspa22@gmail.com](mailto:lubaspa22@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3263-5663>

Arcelia Olga Rojas Salazar<sup>2</sup>

E-mail: [m2arcelia@hotmail.com](mailto:m2arcelia@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3731-4057>

Lindomira Castro Llaja<sup>2</sup>

E-mail: [lca strollaja@gmail.com](mailto:lca strollaja@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2343-8999>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú.

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Callao. Perú.

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

Barbachán, E., Pareja Pérez, L. B., Rojas Salazar, A. O., & Castro Llaja, L. (2020). Desempeño docente y habilidades investigativas de los estudiantes de universidades públicas peruanas. *Revista Conrado*, 16(74), 93-98.

#### RESUMEN

El objetivo del presente trabajo de investigación es determinar la relación que existe entre el desempeño docente y las habilidades investigativas de los estudiantes de dos universidades públicas peruanas. Investigación de enfoque cuantitativo, tipo, Descriptivo, cuyo diseño es No experimental, correlacional, teniendo como método, el hipotético-deductivo. Trabajo desarrollado en estudiantes del VIII ciclo académico que estén llevando el curso de investigación, en una muestra intencionada de manera censal, se elaboró dos cuestionarios para la recogida de datos, el correspondiente al desempeño docente, se utilizó 23 reactivos, mientras que para la de habilidades investigativas se aplicaron 43 reactivos, en ambos instrumentos se aplicaron la escala tipo Likert en cinco alternativas de respuesta. el proceso de validez y confiabilidad de los instrumentos, así como el tratamiento de los datos fueron procesadas con el paquete estadístico SPSS V- 25. De las conclusiones podemos indicar, que existe una relación positiva y moderada entre las variables de estudio.

#### Palabras clave:

Desempeño docente, habilidades investigativas, formación investigativa, metodología de la investigación.

#### ABSTRACT

The objective of this research work is to determine the relationship between teaching performance and research skills of students from two Peruvian public universities. Research of quantitative approach, type, Descriptive, whose design is Non-experimental, correlational, using the hypothetical-deductive method. Work carried out in students of the VIII academic cycle who are taking the research course, in a sample intentionally in a census, two questionnaires were prepared for data collection, the one corresponding to teaching performance, 23 items were used, while for the investigative skills 43 items were applied, in both instruments the Likert scale was applied in five response alternatives. the instruments validity and reliability process, as well as the data treatment were processed with the SPSS V-25 statistical package. From the conclusions we can indicate that there is a positive and moderate relationship) between the variables of study.

#### Keywords:

Teaching performance, research skills, research training, research methodology.

## INTRODUCCIÓN

Entre las principales funciones de la universidad según la nueva ley universitaria N°30220, ha de ser la formación profesional, la investigación, la extensión cultural y proyección social, elementos indispensables a fin de promover y preservar la herencia científica, tecnológica, cultural de la sociedad.

Alosilla (2009), comenta que *“las características de la sociedad actual y las nuevas tendencias de formación profesional se orientan a una organización en la que el conocimiento tiene un papel central, porque se ha comprendido que el dominio del saber científico y tecnológico es uno de los principales motores de desarrollo social y poder político.”* (p.21)

La universidad en su desenvolvimiento académico, ha de estar en la permanente búsqueda de nuevos conocimientos, avances científicos y tecnológicos a fin de comunicarlo y lograr su aplicabilidad, para el beneficio de la sociedad. Estos logros académicos son obtenidos, mediante el desarrollo de la investigación.

Tomando nuevamente la Ley universitaria, respecto a la investigación, refiere. Ley N° 30220 (Perú. Ministerio de Educación, 2014): *“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”*.

El docente, quien ha de ejecutar un desempeño de la mejor manera a fin de obtener los más altos resultados académicos en el proceso formativo de sus estudiantes, esto, es un proceso no tan fácil de lograr, por su complejidad y contextos, la cual ha de realizarse de forma progresiva, de una manera flexible, de acuerdo a los nuevos enfoques, experiencias y prácticas pedagógicas, ante esto el aspecto metodológico es esencial.

Al proponer la investigación como estrategia de enseñanza en el desarrollo de los cursos, involucra una aplicación intrínseca del método científico, metodología que es muchas veces complicada, ya que, el estudiante que ingresa a sus estudios de pregrado tiene serias limitaciones en las habilidades, actitudes y competencias investigativas.

Esta limitación en habilidades hacia la investigación en el nivel superior, es corroborada por los resultados obtenidos respecto a las pruebas de Pisa tomadas al estudiante en el nivel secundario, pues se tiene serias deficiencias en el nivel de lectura y matemática. Partiendo de la premisa, que, si el estudiante no lee bien, entonces, tampoco ha de entender lo que lee, así como no ha de escribir y redactar bien. En el aspecto investigativo comprender y

analizar lo que se lee es esencial y la escritura también, por otro lado, se tiene limitaciones en el logro y aplicación del pensamiento lógico, analítico y crítico, elementos que son la base del desarrollo de la investigación.

El estudiante al ingresar a la universidad ha de tener un perfil de ingreso adecuado al nivel y especialidad, a fin de iniciarse en su formación profesional, pero también ha de tener una serie de capacidades que han de ser de soporte y desarrollo en el mundo de la investigación, estas al tener limitaciones hay que formarlas e incrementarlas en las aulas universitarias de manera curricular y extra-curricular. Trabajo que ha de ser afrontado por el docente universitario durante su desempeño académico.

Moreno (2003), refiere que *“la formación para la investigación implica aprendizajes en el campo de los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las actitudes y los valores, pero el núcleo fundamental e integrador de dichos aprendizajes es el desarrollo de habilidades investigativas en torno a las cuales se ha producido poco conocimiento”* (p.87)

En la Universidad Nacional de Educación se forman los futuros maestros que la nación requiere, en todo ámbito y nivel, en la cual, las especialidades de la Facultad de Tecnología tienen una particularidad en su formación, ya que sus egresados han de desenvolverse tanto en el campo educativo como en el área industrial. Particularidad que se ve reflejado en sus componentes académicos y sobre todo en el de investigación, ya que han de aplicar habilidades investigativas en general y propias del campo de desarrollo de la especialidad.

La revisión de los trabajos precedentes ha permitido determinar que aun cuando el tema de las habilidades investigativas ha sido abordado con poca frecuencia en el campo de las investigaciones educativas en el nivel universitario resultan insuficientes, los estudios que aportan una modelación teórica del mismo, tomando en consideración que la mayor parte de los resultados teóricos y empíricos se centran de manera específica en la formación hacia una profesión más no hacia la formación en investigación y sobre todo en relación al desempeño docente.

El propósito de esta investigación es determinar la relación que existe entre el desempeño docente con las habilidades investigativas de los estudiantes de la facultad de tecnología de la Universidad Nacional de Educación a fin de contrastar los diferentes modelos y definiciones teóricas respecto a las variables tratadas a fin de obtener una aplicación óptima.

En ese sentido los efectos de esta investigación permitirán conocer las habilidades investigativas de nuestros

estudiantes a fin de dan mayor soporte al requerimiento y aplicación de estos en el estudiante, por otro lado, también permitirá conocer en mayor magnitud el desempeño docente en su relación con las habilidades a fin de realizar la investigación

Los estudiantes deben de ser participativos y demostrar ser activos en todo el proceso de formación, por lo que ha de aprender de manera significativa, en tanto, el docente ha de centrarse en fomentar y promover nuevas experiencias educativas que le sean atrayentes y de su contexto para lograr los fines específicos, no solo ha de desarrollar contenidos teóricos sino también prácticos y sobre todo aplicativos, que le dé un mayor interés al estudiante en un trabajo en conjunto docente estudiante y comunidad educativa.

El papel y funcionalidad del docente, es el que ha de brindar el soporte no solo académico sino en varios ámbitos del contexto educativo, promoviendo la socialización mediante el impulso de las habilidades sociales y educacionales, orientando aun nuevo tipo de organización y desempeño de los estudiantes en relación con sus demás compañeros mediante el trabajo en equipo, colaborativo, participativo, funcional y la interdisciplinariedad, capaz de tomar iniciativas y decisiones que le permitan interiorizar y asumir los nuevos conocimientos, valores y habilidades que le brinda el contexto educativo y sobre todo llevarlo a su aplicación.

Tobón (2006), indica que *“el enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes”*. (p.2)

El desempeño docente es uno de los elementos condicionantes del desarrollo de la calidad en educación superior. Esta exigencia de calidad requiere del docente un mayor dominio y especialización de la cátedra que enseña, así como una mejor conducción de la didáctica especializada. A esta se agregan otras exigencias, de carácter subjetivo, que son de importancia, entre ellos: la buena relación y el trato horizontal entre el docente y estudiante lo cual ha de generar una empatía basada en las buenas relaciones humanas que favorecen el proceso de aprendizaje.

A nivel superior, respecto al docente, Barbachán, Pareja & Huambachano (2019), refieren que *“formar a los educadores con nuevas técnicas y estrategias, es indispensable que la educación tome nuevamente su rumbo deje de ser memorística y repetidora ... sobre todo en la formación de docentes pueden ser tan sustanciales como los procesos*

*de investigación, .... el profesor que es investigador, un profesional reflexivo”*. (p.202)

Hay que tener en consideración que es en la universidad donde se ha de formar al futuro profesional con altos niveles en el pensamiento analítico, crítico, de perspectiva hacia una realidad concreta y competente. Además de lo anterior, también ha de lograr una autonomía en actitudes hacia la investigación y al desarrollo personal. Estas competencias son genéricas; Por otro lado, cada disciplina tiene características particulares a lo cual el docente debe someter, abordar y sobre todo dominarlas, incluyendo en este campo las competencias didácticas con todo lo que ello implique.

Respecto a las cualidades que debe tener un buen docente de educación superior. Ramsden (2007), señala que *“se espera que sea un excelente maestro, que diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inspire a estudiantes con cero tolerancias a la frustración y cuya mente esté más preocupada por su siguiente trabajo de medio tiempo que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que haga malabares para sortear las nuevas demandas administrativas y rinda cuentas a una amplia variedad de jefes”*. (p. 132)

Es el accionar del desempeño del docente, que ha de convertir en un actor trascendente y de importancia de primer orden del cambio educativo universitario. Es el sujeto social capaz de asumir y ejecutar las acciones y decisiones educativas pertinentes tanto en la formación como en el desarrollo investigativo del futuro docente. En este contexto, el desempeño docente cumple una función valiosa y primordial en el aula de clases. Es por ello, que se le irroga al docente un rol importante que definirá tanto el éxito como el fracaso de la educación superior y sobre todo el de sus estudiantes.

En las competencias docentes han de integrar, no solo con habilidades, actitudes para efectuar las tareas indispensables correspondientes a sus funciones a la par de los conocimientos nuevos y actualizados referentes a la materia dada. También hay que considerar una compleja y dinámica interacción de los diversos elementos que integran su estructura curricular a la par con las características éticas y morales propias de la docencia aunada al conocimiento, a fin de involucrar al estudiante por medio de su enseñanza y puesta en valor.

En tiempos actuales en el cual existe un impulso exponencial en relación a la ciencia y sobre todo, del desarrollo de la tecnología da un versátil nivel de las exigencias sociales que imponen en el área empresarial y de trabajo, activan un requerimiento y una necesidad de virar hacia una educación de corte tecnológico a fin de asumir los nuevos retos en los requerimientos de formación del capital intelectual.

Lograr estas exigencias se necesita cambios de manera estructural de muchos conceptos y acciones tanto del estudiante como del docente a fin de lograr la profundidad y diversidad de los conocimientos y una reorientación del quehacer profesional de los docentes que se vea manifestado en un eficiente desempeño profesional en la mejora de la calidad educativa, ello demanda una nueva forma de comprender, desarrollarse y aplicar la educación desde el accionar docente.

Para el proceso de las habilidades investigativas, teniendo en consideración que deben ser consideradas parte de habilidades profesionales de formación. Por lo que no solamente forma parte de la esencia de atención de las asignaturas de la profesión, sino también han de ser desarrolladas desde las aulas en las asignaturas de cada una de las áreas que comprende nuestro currículo, es decir, formación general, formación específica, formación pedagógica, prácticas profesionales y actividades es decir incentivando una investigación formativa durante el desarrollo de la carrera profesional

Poveda & Chirinos (2015), refieren que *“las habilidades investigativas por tanto, no quedan enunciadas solo desde propósitos simplemente educativos, ni sólo las disciplinas principales o llamadas integradoras y otras específicas relacionadas con temáticas investigativas serían las encargadas de propiciar su desarrollo, ellas se integrarían según la lógica con que actúa el profesional, como expresión en el plano científico de su modo de actuar desde cada asignatura o materia del plan de estudio explícitamente como habilidades a desarrollar por estas”*. (p.8)

Las habilidades investigativas constituyen una demanda en el proceso de formación en el estudiante universitario. En tanto, la sociedad del conocimiento en el que estamos inmersos, exige nuevos perfiles para abordar los requerimientos de un mercado ocupacional cada vez más exigente y de acuerdo a sus necesidades.

El oficio de investigador es un conjunto de saberes teórico-prácticos, de estrategias, relacionados con los quehaceres y operaciones que concurren en la estructura de la producción científica, y ahí se manifiestan como habilidades que concurren en la organización de la solidez

y coherencia dinámicas de la construcción científica (Sánchez, 1995).

Moreno (2005), indica respecto a la formación para la investigación que implica aprendizajes, *“en el campo de los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las actitudes y los valores, pero el núcleo fundamental e integrador de dichos aprendizajes es el desarrollo de habilidades investigativas en torno a las cuales se ha producido poco conocimiento”*. (p.9)

Las habilidades investigativas son consecuencia de un constructo de diversas dimensiones las que están relacionado con las funciones superiores del pensamiento, como producto de cambios de manera ontogénica de una persona o un conjunto de personas que da por resultado procesos cognoscitivos interdisciplinarios, en base a ello el individuo receptiona, asume, transforma y adecua esta información que recibe del entorno

Desde diversas ópticas ha sido el tratamiento y estudio tanto de las habilidades y competencias investigativas de la persona. Moreno (2005), afirma que *“la expresión habilidades investigativas hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad”*. (p.25)

Es en ese sentido que estas habilidades son parte del método para el proceso investigativo. López (2001), refiere *“aquellas habilidades que tomando en consideración las bases del método científico y con un carácter interdisciplinar deben desarrollar las diferentes áreas del conocimiento”*. (p. 33)

## MATERIALES Y MÉTODOS

Teniendo como fundamento la teoría filosófica positivista esta investigación presenta el enfoque cuantitativo, que asume el conocimiento mediante la experiencia comprobada en la que deriva su importancia por la cuantificación y medición por medio del análisis correspondiente. De tipo aplicada, teniendo como finalidad la resolución de actividades prácticas cuyos resultados brindan un mayor conocimiento estructurado de la realidad, de diseño, no experimental, correlacional, transversal refiriendo a la relación entre las variables y tomado los datos en un momento único, sin intervenir en alguna de sus variables

La Población de estudio está constituida por 80 estudiantes de pregrado, régimen regular de la facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación, en una muestra de tipo censal.

La selección de los instrumentos se realizó después de efectuar la Operacionalización de variables. Determinándose como técnica la encuesta y el instrumento cuestionario utilizando la escala tipo Likert en ambos.

Obteniendo una confiabilidad del instrumento acerca del desempeño docente aplicado mediante la prueba piloto obteniendo, el coeficiente de Alfa de Cronbach igual 0,841, afirmando que la prueba de medición de variable tiene muy alta confiabilidad. Respecto a las habilidades investigativas, la prueba piloto, obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach igual 0,950, indicando que tiene una alta confiabilidad.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### Estadísticos descriptivos de la variable: Desempeño docente

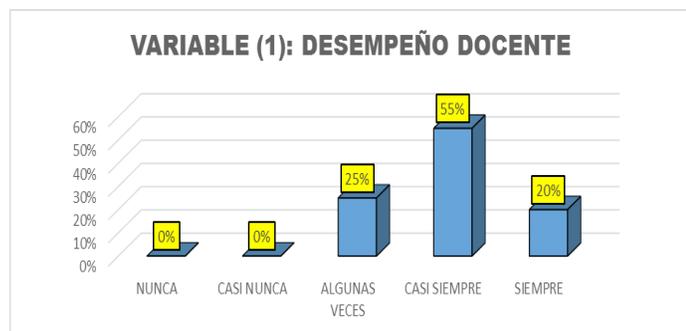


Figura 1. Variable Desempeño docente.

Observamos en la figura 1, que el 25% de los encuestados afirman que el Desempeño docente califica la calidad profesional con la que se espera que haga el profesor de educación, el 55% casi siempre y el 20% siempre, estos resultados permite inferir que esta variable, mide varias cualidades, conductas en el trabajo, puntualidad, comportamiento, disposición para el trabajo, disciplina, compromiso institucional, desarrollo pedagógico, innovación, mientras que las habilidades investigativas en los estudiantes está más vinculada a la malla o estructura curricular de la especialidad.

#### Estadísticos descriptivos de la variable: Habilidades investigativas

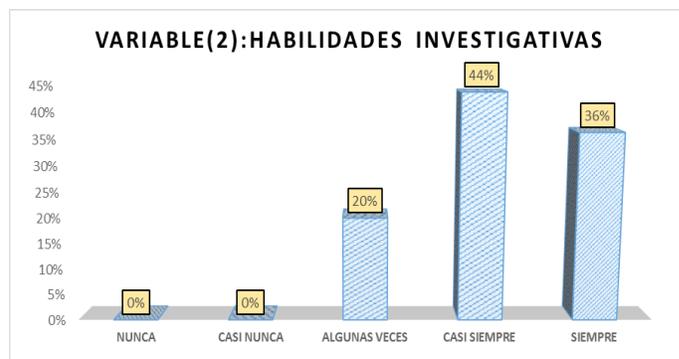


Figura 2. Habilidades investigativas.

De la figura 2, podemos observar que el 20% de los encuestados afirman que alguna vez las habilidades investigativas está vinculada a la malla curricular o estructura de las asignaturas de la especialidad en la facultad de Tecnología, y a las características propias de estudiante, como en sus habilidades básicas tanto de percepción, instrumentales y pensamiento, el 44% casi siempre y el 36% siempre, estos resultados permite inferir que esta variable mide la estructura secuencial y progresiva acerca de las herramientas e instrumentos de investigación que permiten desarrollar los conocimientos metodológicos y estadísticos sobre investigación y no necesariamente dependen del desempeño profesional del docente.

Tabla 1. Correlación Rho de Spearman.

Correlaciones				
			Desempeño docente	Habilidades investigativas
Rho de Spearman	Desempeño docente	Coefficiente de correlación	1,000	0,572
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	80	80
	Habilidades investigativas	Coefficiente de correlación	0,572	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	80	80

Como  $r = 0,572$  y la Sig. (Bilateral)  $= 0,000 < 0,05$  se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa (Tabla 1) y se concluye que el desempeño docente tiene una correlación positiva moderada con las habilidades investigativas en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación – 2019.

Estos resultados permiten inferir que la variable desempeño docente, mide cualidades, conductas en el trabajo, puntualidad, comportamiento, disposición para el trabajo, disciplina, compromiso institucional, desarrollo pedagógico, innovación, mientras que las habilidades

investigativas en los estudiantes están más vinculada a la malla o estructura curricular de la especialidad.

## CONCLUSIONES

Según los resultados encontrados respecto al Desempeño docente en la Universidad Nacional de Educación, podemos indicar que estos son adecuados estos resultados permite inferir que esta variable, mide variadas cualidades, conductas en el trabajo, puntualidad, comportamiento, disposición para el trabajo, disciplina, compromiso institucional, desarrollo pedagógico, innovación

Respecto a las habilidades investigativas podemos manifestar, que son bajas y están vinculadas a la malla curricular o estructura de las asignaturas de la especialidad en la facultad de Tecnología, y a las características propias de estudiante, como en sus habilidades básicas tanto de percepción, instrumentales y pensamiento

En términos generales de los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman a un nivel de significancia del 0,05 y siendo el valor de significancia igual a 0,000 ( $p < 0,05$ ), nos permite evidenciar que el desempeño docente tiene una correlación positiva moderada de  $\rho = 0,572$  con las habilidades investigativas en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación 2019.

De los resultados hallados entre el desempeño docente con las habilidades básicas de investigación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, nos indican que con el valor de significancia Sig. (Bilateral)  $= 0,001 < 0,05$  se rechazó la hipótesis nula y se aceptó a la hipótesis alternativa y se concluyó que: El desempeño docente tiene una correlación positiva baja, Rho de Spearman  $\rho = 0,351$  con las habilidades básicas de investigación en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación – 2019

Los resultados hallados entre desempeño docente y habilidades propias del área de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, nos indican que Sig. (Bilateral)  $= 0,000 < 0,05$  se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa y se concluyó que: El desempeño docente tiene una correlación positiva moderada, Rho de Spearman  $\rho = 0,485$  con las habilidades propias del área en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación – 2019.

Los resultados hallados entre desempeño docente y habilidades propias de la metodología de investigación en los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, nos indican que Sig. (Bilateral)  $= 0,000 < 0,05$  se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa y se concluyó que: El desempeño docente tiene una

correlación positiva moderada, Rho de Spearman  $\rho = 0,473$  con las habilidades propias de la metodología de la investigación en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación – 2019.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alosilla, J. (2009). Factores que influyen en la decisión de realizar una tesis para optar el título profesional de cirujano dentista, en estudiantes de la Facultad de Odontología (Tesis de Título profesional). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Barbachán, E., Pareja, L., & Huambachano, A. (2020). Niveles de creatividad y rendimiento académico en los estudiantes del área de Metal Mecánica de la Universidad Nacional de Educación de Perú. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 202-208.
- López, L. (2001). El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química. (Tesis de doctorado). Universidad de Cienfuegos.
- Moreno, G. (2003) La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades Educar, 26, 87-93.
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. *RE-ICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 520-540.
- Perú. Ministerio de Educación. (2014). *Ley universitaria* N° 30220. *Diario Oficial El Peruano*. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-los-estandares-para-la-creacion-de-facultades-y-es-resolucion-no-066-2019-suneducd-1774082-2>
- Poveda, J., & Chirino, M. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de derecho. Una necesidad social y académica. *VARONA*, (61), 1-10.
- Ramsden, P. (2007). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge Falmer
- Sánchez, P. (1995). Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones.

Fecha de presentación: enero, 2020, Fecha de Aceptación: marzo, 2020, Fecha de publicación: mayo, 2020

# 12

## CONTRIBUCIONES DE LA FILOSOFÍA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

### CONTRIBUTIONS OF THE PHILOSOPHY FOR THE CONSOLIDATION OF THE PHILOSOPHY OF THE EDUCATION

Floralba del Rocío Aguilar Gordón<sup>1</sup>

E-mail: [faguilar@ups.edu.ec](mailto:faguilar@ups.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9886-6878>

<sup>1</sup> Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

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

Aguilar Gordón, F. R. (2020). Contribuciones de la filosofía para la consolidación de la filosofía de la educación. *Revista Conrado*, 16(74), 99-111.

#### RESUMEN

El trabajo realiza una aproximación conceptual a la filosofía de la educación, examina algunos enfoques filosóficos y los principales aportes de la filosofía que han servido como fundamento para la constitución de la filosofía de la educación; finalmente, plantea perspectivas y desafíos que permiten comprender el sentido de la filosofía de la educación en el contexto actual. Se defiende la idea que no puede existir filosofía de la educación sin la presencia de sus dos condiciones básicas: la filosofía y la educación. Es una investigación de carácter bibliográfico; utiliza los métodos lógico-científicos (deductivo-inductivo) y los métodos filosóficos (fenomenológico-hermenéutico).

#### Palabras clave:

Enfoques, desafíos, filosofía, educación, filosofía de la educación.

#### ABSTRACT

The paper it realizes a conceptual approximation to the philosophy of the education, examines some philosophical approaches and the principal contributions of the philosophy that have served as foundation for the constitution of the philosophy of the education; finally, it raises perspectives and challenges that allow to understand the sense of the philosophy of the education in the current context. There defends itself the idea that cannot exist philosophy of the education without the presence of his two basic conditions: the philosophy and the education. It is an investigation of bibliographical character; it uses the methods (deductive - inductive) (phenomenological-hermeneutic) logician - scientist and the philosophical methods.

#### Keywords:

Approaches, challenges, philosophy, education, philosophy of the education.

## INTRODUCCIÓN

El tema *Contribuciones de la filosofía para la consolidación de la filosofía de la educación*, tiene como objetivo central el análisis de enfoques, corrientes y propuestas teóricas surgidas en la historia de la filosofía como aportaciones fundamentales para la consolidación de la filosofía de la educación, cuya existencia y constitución exige con claridad dos condiciones elementales: la presencia de la filosofía y la presencia de la educación. No hay filosofía de la educación sin tener un objeto material sobre el cual vierte su acción reflexiva: el hecho educativo. Y así mismo, no puede existir una educación sin teoría filosófica que la respalde y la justifique. Lo anterior es posible debido a la existencia del principal referente: el ser humano, quien en palabras de la autora (2015), “*desde sus orígenes empezó a cuestionarse acerca de sí mismo y de todo cuanto ocurría a su alrededor, empezó a reflexionar y a buscar explicaciones acerca de las causas y principios de todo, empezó a perderse en el laberinto de incertidumbres, empezó a explicarlo todo desde el mito, la leyenda, el rito y poco a poco direccionó sus respuestas desde la razón y desde la ciencia.*” (Aguilar-Gordón, 2015, p. 14)

De allí que, una de esas problemáticas a las que trata de responder constituye la educación y sus diversas manifestaciones, es así como al pretender encontrar las causas del porqué de todo cuanto sucede, y al intentar determinar las principales relaciones existentes entre fenómenos va implementando diversos métodos de investigación, va descubriendo técnicas y procedimientos ordenados, sistemáticos y coordinados que paulatinamente van configurando la ciencia en general y las ciencias de la educación en particular (Aguilar-Gordón, 2015)

La ciencia en general, las ciencias de la educación y la filosofía de la educación históricamente se ha direccionado desde tres ángulos diferentes como los que se citan a continuación: “*Tendencia a valorar a la razón humana (racionalismo) mediada por el método matemático-deductivo. Tendencia a valorar a la experiencia y a la observación de los hechos concretos (empirismo) mediadas por el método inductivo iniciado por Francis Bacon en la ciencia de la modernidad, ... Tendencia a valorar tanto a la experiencia como a la razón, esto gracias al uso del método resolutivo-compositivo... método hipotético-deductivo (inductivista-deductivista) iniciado sistemáticamente por Galileo hasta consolidarse como el ... método científico... que, a pesar de los tropiezos experimentados en la historia, sigue siendo vigente tal como lo evidencia la epistemología de la actualidad.*” (Aguilar-Gordón, 2015, p. 14)

La ciencia actual sigue pretendiendo alcanzar la concreción mediante la experimentación, la verificación y la

evolución de sus teorías. Entonces surgen algunas interrogantes como: ¿Cuál es el rol de la filosofía de la educación? ¿Cuál es el lugar que ocupa la filosofía de la educación entre las ciencias? ¿La filosofía de la educación es una ciencia o una disciplina? ¿En qué método o métodos encuentra su respaldo? ¿Cuáles son las contribuciones que realiza? ¿La filosofía de la educación responde a las necesidades con-temporáneas de la época en la que surge? ¿Cuáles son los tributos fundamentales de la filosofía para la filosofía de la educación?, en fin, son algunas cuestiones que exigen ser re-pensadas.

Por lo expuesto, toda orientación pedagógica tiene sus cimientos en la filosofía. En este escenario, es preciso tener presente que: 1. Toda filosofía de la educación es una disciplina globalizadora e integradora de saberes; es multidisciplinar porque requiere de otras ciencias auxiliares para completar su proceso de comprensión. 2. La reflexión sobre los fines, los sujetos de la educación y sus problemáticas son aspectos constantes y fundamentales de la filosofía de la educación de todos los tiempos y de todas las sociedades.

Hasta cierto punto, resulta comprensible entender que cada investigación concreta o ciencia particular lleva consigo un método específico de investigación que valida o descarta una teoría, aspectos que no anulan la incidencia de factores endógenos y exógenos en el accionar del sujeto que investiga, en otras palabras, la ciencia, su método y el investigador siempre se van modulando a través de la historia y de la cultura, siempre serán con-temporáneos (Aguilar-Gordón, 2015).

En definitiva, para cumplir con el propósito establecido en este artículo, es preciso realizar una breve aproximación conceptual sobre el significado mismo de la filosofía de la educación para identificar sus principales problemas; examinar las contribuciones recibidas desde la historia de la filosofía, determinar su finalidad; y avizorar las nuevas perspectivas y desafíos.

Por su naturaleza misma, la Filosofía de la Educación es la disciplina que se encarga de discurrir racionalmente sobre la educación, su problemática, sus funciones y sus fines; es la reflexión racional sobre el hecho educativo. Incluye además el análisis del lenguaje educativo, la evaluación crítica de contenidos.

Desde el estatuto epistemológico, se puede establecer que la Filosofía de la Educación constituye una parte importante de las ciencias humanas, encargadas de la explicación y reflexión de la naturaleza humana; preocupadas por el conocimiento profundo del ser humano. La filosofía es clave para la comprensión de la educación y de sus principales agentes; se evidencia que es la filosofía, la

disciplina que proporciona las herramientas necesarias que permiten la toma de conciencia del ser educando y del ser educador frente a sí mismo, a los demás, al mundo e incluso frente a la trascendencia. Al ser la educación un proceso permanente requiere siempre acudir a las teorías, postulados e insumos conceptuales que solamente la filosofía le puede proporcionar para cumplir con sus objetivos: la formación del ser humano.

Ahora bien, es importante considerar que tanto la filosofía como la educación tienen como punto central al hombre, razón por la cual, filosofía y educación se complementan, pero a su vez siempre requerirán el apoyo de otras disciplinas como la antropología, la historia y la sociología. Esta vinculación armónica interdisciplinaria es lo que ha dado como resultado al surgimiento de la filosofía de la educación. Así mismo, examinando en la historia de la filosofía, se ha podido encontrar algunos enfoques que han aportado para la constitución de la filosofía de la educación.

## DESARROLLO

En este apartado se presentan algunos enfoques filosóficos que históricamente han contribuido para la constitución de la Filosofía de la Educación, a continuación, el detalle:

**Enfoque idealista.** Representado por Platón (427-347 a.C.) y por San Agustín (354 d.C.-430 d.C.). Este enfoque orientó la educación del mundo occidental hasta el siglo XIX; sostiene que solo las ideas brindan el conocimiento verdadero, estas viven fuera de la mente humana, de allí que *“la verdadera realidad solo se conoce por el intelecto”* (Carrasquillo, 2016, p. 7). Este enfoque da primacía a la razón y rechaza al conocimiento obtenido por los órganos sensoriales. De acuerdo a este enfoque, el fin de la educación es formar hombres sabios, virtuosos y racionales para alcanzar las condiciones de ser los Magistrados del Estado; promueve la formación de un ser racional que no se abandone a sus instintos, sino que adquiera una mayor conciencia moral. Es un enfoque predominante sobre todo en instituciones religiosas que buscan orientar al hombre hacia Dios.

Conforme a este enfoque, el educando es un ente espiritual, que tiene un conocimiento innato que le facilita alcanzar la perfección moral a través de la educación, con esto se busca desarrollar la capacidad intelectual del estudiante para *“ayudarlo a trascender del mundo visible al inteligible”* (Hinojosa-Ayala, 2007, p.18); es decir, el papel del estudiante es ser un agente pasivo. Por su parte, la función del docente es ser *“una persona con un gran carácter moral, que busque ante todo la verdad, que*

*ame lo bello y lo sublime, que sea justo, correcto y virtuoso”* (Carrasquillo, 2016, p. 8). Esto es que el maestro debe ser un modelo de vida para los educandos; forma a los alumnos según su imagen, es el encargado de crear el ambiente propicio para fomentar el conocimiento junto con la autodisciplina. Así mismo, el método que utiliza es la mayéutica dialéctica junto con la clase expositiva. El docente presenta distintas realidades al alumno provocando capacidad de respuesta y de reacción frente a las realidades presentadas. El conocimiento obtenido es producto del proceso de aprendizaje. Este enfoque desea poner la educación en manos del Estado.

Una de las críticas a este enfoque está dirigida a su tendencia intelectualista que, a fomentar una educación de este tipo, sitúa al conocimiento como objeto de la educación, sobrevalora el esfuerzo intelectual colocando al educando como un ser pasivo que requiere siempre del maestro. Este enfoque no piensa en el ambiente educativo, ni en la manera de transmitir el conocimiento. Valora los contenidos a impartirse y fomenta el aprendizaje memorístico. Propicia la formación de una clase elitista y privilegiada que por el simple hecho de tener en sus manos el conocimiento ha sido la encargada de dirigir la educación de los sectores populares, separando sujeto y necesidades reales. El Estado se convierte en la entidad *“a quien le corresponde seleccionar quienes deben ser educados, lo que refleja una visión un tanto totalitaria y exclusivista de la educación”* (Hinojosa-Ayala, 2007, p. 19). Sin embargo, este enfoque a pesar de calificarse como verbalístico y dogmático, trató de evitar el castigo físico y de potenciar una educación con amor y con bondad.

**Enfoque realista.** Representado por Aristóteles (384-322 a.C.), Comenio (1592-1670), Locke (1632-1704) y Herbart (1776-1841). Este enfoque sostiene que la única realidad que existe es aquella obtenida por los órganos sensoriales; privilegia las ciencias naturales y sociales. El objetivo de este enfoque es que la felicidad perfecta se alcanza a través de la educación y luego de alcanzar el desarrollo de hábitos que puedan demostrar un correcto uso de la razón que permite obtener sabiduría y prudencia como herramientas importantes para la formación del carácter. Este enfoque busca la vinculación e interrelación del saber con la realidad; busca el predominio de la observación y de la experimentación.

Uno de los representantes más significativos del realismo y el padre de la didáctica, Comenio (1592-1670), sostenía que toda la realidad se encontraba sometida a las leyes naturales. Así, afirmaba que *“el niño es igual a la naturaleza, para dominarlo es necesario conocerlo y respetar sus formas constitutivas y las leyes de su desarrollo”* (Perelló, 1995, p. 87). Todo lo que hace la naturaleza lo hace de

manera espontánea, sin imposiciones ni angustias; de la misma manera debe proceder la educación, de manera gradual y partiendo de lo simple para llegar a lo complejo. Otro representante de este enfoque es Locke (1632-1704) quien plantea que el niño es como una *tabula rasa*, una hoja en blanco que deberá ser llenada por la experiencia obtenida en la realidad, la cual es independiente de la mente del ser humano. Por ello, estudiosos como Perelló (1995), manifiestan que Locke (1632-1704) es el iniciador del realismo pedagógico para quien el conocimiento se encuentra ligado a las leyes de la naturaleza; se preocupó *“por adaptar los programas al educando y no el niño a los programas”* (p. 112). Además, Locke (1632-1704) establece la relación existente entre conocimiento y experiencia sensorial, por ello afirma que *“el niño tiene la necesidad de obrar y de hacer”* (Perelló, 1995, p. 112).

El rol del maestro es *“proveer experiencias necesarias para el desarrollo de las capacidades del individuo”* (Carrasquillo, 2016, p. 11). El maestro debe impartir y demostrar el conocimiento, para esto deberá fomentar el interés en lo que enseña, manteniendo al niño en completa alegría durante el aprendizaje. Una alegría que según Bohm (2010), produzca un interés duradero capaz de producir *“un interés espontáneo, involuntario, que se impone irresistiblemente de tal modo que se apodera del ser todo y lo mantiene motivado”* (p. 23)

El papel del educando en este enfoque varía de acuerdo al representante. Así, para Locke (1632-1704) y Comenio (1592-1670) el educando aprende por medio de la interacción con el medio ambiente; se puede decir, que este enfoque repercute notoriamente en el constructivismo presente en el siglo actual. Para Herbart (1776-1841), otro representante de este enfoque, el niño como tal carece de importancia; centra su atención en la manera como el maestro debe enseñar al estudiante y para esto le ofrece algunos recursos psicológicos. Respecto al método de enseñanza afirma la necesidad de saber obrar con inteligencia, carácter y personalidad; a esto se agrega las memorizaciones, repeticiones y trabajos prácticos, para constatar lo comprendido por el educando, utilizando el juego como recurso principal. Con el juego tratan de desarrollar la libertad, la espontaneidad del niño logrando la capacidad de iniciativa y de trabajo. Valoran los intereses del estudiante, procediendo desde lo conocido hacia lo desconocido, a través del uso de materiales visuales significativos para poder manipular el ambiente. Este enfoque insiste en la enseñanza tanto del idioma vernáculo como de otros idiomas que a futuro resultarían útiles.

Existen algunas críticas realizadas a este enfoque. Se afirma que el educando no posee libertad, ella queda reducida a las medidas biológicas y naturales del niño;

y a las medidas psicológicas utilizadas por el maestro, incluso se asegura que el realismo termina confundiendo la educación con la instrucción. Al creer que el hombre nace bueno trata de buscar o de instruir una conducta y voluntad bien educada, ya que de acuerdo a Perelló (1995), el comportamiento es *“el producto de las representaciones”* (p.154). Visto de esta manera, otro aspecto negativo sería el fomentar una moralidad fundamentada en criterios ajenos, en lugar de motivos éticos e intrínsecos del propio sujeto.

Entre los aspectos positivos de este enfoque se encuentran: la especial atención puesta en la moralidad y la creencia de que *“mediante la educación se puede educar el espíritu resaltando la relación necesaria entre el conocer y el hacer”* (Perelló, 1995, p.156). Otro aspecto positivo de este enfoque, se encuentra en el hecho de buscar medios psicológicos en donde se adapte el ambiente al sujeto y no viceversa. Se coloca al interés como punto central de aprendizaje.

**Enfoque naturalista.** Representado por Rousseau (1712-1778), este enfoque sostiene que el universo está compuesto por procesos naturales, con lo que afirma que el ser humano es inocente, autosuficiente y bueno por naturaleza; al igual que el realismo pedagógico el conocimiento se abstrae de la experiencia obtenida por los sentidos. Este enfoque sostiene que el objetivo de la educación es educar a los niños siguiendo el proceso natural para lograr el perfeccionamiento en la sociedad.

En relación al rol del maestro, Rousseau (1712-1778), decía que *“el maestro mientras menos hace, mejor maestro es”* (Carrasquillo, 2016, p. 15), así, el maestro se convierte en un facilitador para el educando. Aunque da un lugar al maestro, este enfoque afirma la importancia de que los primeros educadores sean los padres de familia, especialmente la madre, ella posibilita el aprendizaje; sin embargo, el educador que este bajo la tutela del educando debe *“despertar en el educando la ambición y necesidad por el aprendizaje”* (Hinojosa-Ayala, 2016, p. 114). Por su parte, el papel del educando es activo, este debe aprender por sí solo, *“en contacto con la naturaleza y lejos de la sociedad”* (Perelló, 1995, p. 118) para esto Rousseau (1712-1778), señala la importancia de adecuar un correcto ambiente de aprendizaje en donde se deje al educando obrar de acuerdo a su naturaleza y *“a sus necesidades psicológicas”* (Perelló, 1995, p. 119), en otros, términos, el educando debe ser educado de acuerdo a las etapas de su desarrollo natural.

Este enfoque sostiene que el sujeto nace apto para aprender y para conocer, por lo que sus primeras sensaciones pertenecen por completo a los sentidos y de allí

gradualmente va madurando con lo que va aprendiendo. Así mismo, este enfoque promueve una libertad metodológica, dejando obrar al educando de acuerdo a su naturaleza, sin castigos, ni imposiciones ya que la única autoidad se encuentra en la misma naturaleza, en donde *“las reacciones naturales deben ser premio o castigo para el niño”* (Perelló, 1995, p. 120). Así la educación no resulta impuesta ni humillante, va de acuerdo con el desarrollo natural y con la voluntad del educando, lo cual en las reflexiones de Perelló (1995), da lugar a una educación sucesiva en donde se toma en cuenta las capacidades y habilidades desarrolladas en cada etapa evolutiva. Se valora la necesidad de adoptar una verdadera intervención pedagógica de acuerdo a las etapas de la edad evolutiva del ser humano.

Algunos teóricos del aprendizaje expresan sus desacuerdos frente a la concepción de la naturaleza buena del educando y de la degeneración del mismo por parte de la sociedad. Además, este enfoque es criticado respecto a la forma de adquirir el conocimiento, en la medida en que sostiene que, aunque el educando puede conocer por si solo necesita una guía y modelos a quien imitar y no únicamente dejarse llevar por su naturaleza. No todo lo espontáneo en el educando puede ser bueno, sino que necesita disciplinarse. Una crítica frecuente se vincula al castigo por parte de la naturaleza, al tipo de correcciones que deben realizarse y a la imposibilidad de educar a un niño sin contacto con la sociedad.

**Enfoque pragmático.** Su máximo representante es John Dewey (1859-1952) quien a su vez representa a la Escuela Activa (Escuela Nueva). Este enfoque sostiene que el objetivo de la educación es lograr en el hombre la socialización y *“la transmisión del acervo cultural del hombre a las nuevas generaciones”* (Carrasquillo, 2016, p. 17). La educación resulta ser un instrumento mediante el cual se puede mantener una continuidad social en la vida; la educación busca la formación individual para que este pueda insertarse con fines prácticos en la sociedad.

El progreso de Estados Unidos debía basarse en la igualdad de oportunidades y que la democratización de la sociedad tenía que nacer dentro de la escuela. De esto se desprende el enfoque pragmático que sostiene que *“el hombre es esencialmente acción y, en sus efectos encuentra el valor de los actos y la veracidad de las normas”* (Perelló, 1995, p. 191). El método utilizado por Dewey (1859-1952) y por el enfoque filosófico pedagógico pragmático es la actividad-trabajo, los cuales se complementan para construir la experiencia formativa social que convirtió a Dewey (1859-1952) en el máximo exponente de la pedagogía social. El pragmatismo ha contribuido notablemente para la educación actual.

En *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, de Sáenz, et al. (2015), aparecen los principios del pragmatismo más conocidos sobre la organización general, la formación intelectual y la formación moral, expuestos en el libro *La Pedagogía Contemporánea* de Emile Planchard, expuestos por el Instituto-Escuela y los Grupos escolares Cervantes de Madrid y Baixeras de Barcelona, mismos que pueden parafrasearse de la siguiente manera:

- **En cuanto a la organización general:** El pragmatismo se propone servir de orientación a las demás instituciones educativas para que incentiven en el niño autonomía en el aprendizaje; el aula debe presentarse como un ambiente familiar en donde el niño se sienta interesado en el momento de aprender; es necesario agrupar a los niños en pabellones de diez a quince niños para que el aprendizaje sea colaborativo y el maestro pueda estar al tanto de la realidad del niño; en palabras de Sáenz, et al. (2015), la educación física se realiza mediante la gimnasia natural, los juegos y deportes ya que el aprendizaje no es solo meras repeticiones sino también experiencias.
- **En cuanto a la formación intelectual:** El pragmatismo se propone desarrollar el juicio más que la memoria con la finalidad de que los niños sean capaces de producir sus propios pensamientos y no se conviertan en niños *“sin razonamiento, ni juicio, ni reflexión”* (Perelló, 1995, p. 81). Además, el pragmatismo a decir de Sáenz, et al. (2015), plantean que la enseñanza debe limitarse a las primeras horas para que el sujeto también pueda realizar distintos deportes y juegos, es decir, que tenga contacto con la naturaleza. Las materias deberán ser pocas y por trimestres.
- **En cuanto a la formación moral:** El enfoque pragmático establece que la educación moral debe realizarse por medio del sentido crítico del niño y su libertad, es decir, que sea *“sublime en el pensar y excelente en el obrar”* (Perelló, 1995, p. 76). Por su parte, Sáenz, et al. (2015), afirman que los insultos y los castigos en el niño, son negativos, pues los hace más ineptos para el aprendizaje. Para este enfoque, la educación es la conciencia en los niños y debe darse a través de recitaciones, juegos, cantos, coro u orquestas.

Este enfoque pragmático apoya la actividad autónoma del niño, así el educando juega un papel importante, pues resalta su capacidad activa en donde debe aprender a aprender. Dewey (1859-1952) basado en las investigaciones psicológicas de James (1842-1910) que se enfocaban en el desarrollo de mente y cerebro del niño, rechaza los planteamientos de la escuela tradicional que imaginaba al niño como un recipiente vacío (concepción utilizada desde la Grecia clásica hasta la modernidad). Este enfoque ve al maestro como guía importante durante

los primeros años en donde debe poner especial atención a la naturaleza psicológica y sociológica del niño. Por ello, el método utilizado no debe estar basado en la rigidez, sino que como sostiene Carrasquillo (2016) debe ser *“experimental, flexible, exploratorio, tolerante hacia lo nuevo, lo curioso”* (p. 21)

Como puede apreciarse, los principios planteados por el pragmatismo buscan la apertura por parte del sujeto de la educación, una apertura que permita la comunicación consigo mismo y con los demás a través de la experimentación e interrelación con el ambiente y la realidad. Una de las fuertes críticas realizadas al pragmatismo, es que degenera en la excesiva experimentación olvidando el verdadero fin de la educación y el proceso gradual del mismo.

En general, este enfoque es positivo en la medida que resalta la capacidad y libertad del niño para aprender; se aleja de los planteamientos de la escuela tradicional; señala la manera humana de educar mediante el uso de medios y recursos necesarios para el proceso. Una contribución fundamental de este enfoque es la orientación correcta y la sana interacción entre educar-educando-métodos.

**Enfoque existencialista.** Es un enfoque de carácter esencialista, conocido también como progresivismo o reconstruccionismo. La fundamentación filosófica se encuentra en Heidegger (1889-1976) y en Sartre (1905-1980). Retoma algunos constructos del idealismo, del realismo, del pragmatismo y del naturalismo. Este enfoque como dice Carrasquillo (2016), se propone promover el “crecimiento intelectual individual y la formación de una persona competente” (p. 42) evitando la formación de personas conformistas o como simples máquinas de conocimiento. Uno de sus máximos representantes es Brameld (1904-1987), quien sostiene que la escuela debe ser un motor dentro de la sociedad porque es mediante ella que se puede enseñar a vivir en democracia. Ve en la escuela la esperanza de transformar la sociedad por medio del juicio crítico de los educandos. El objetivo de este enfoque es formar individuos capaces de involucrarse con los problemas comunitarios y sociales. La finalidad última de la educación es lograr la transformación del individuo en *“un ser auténtico”* (Carrasquillo, 2016, p. 22), dando mayor importancia al desarrollo de la capacidad afectiva.

En este sentido, el aprendizaje deberá surgir de las necesidades e intereses del educando para que adquiera conciencia de su propia existencia en el mundo. La escuela deberá ser un laboratorio de experimentación e investigación, un espacio que contribuya al desarrollo natural del educando y le conduzca a convertirse en colaborador

de la comunidad de enseñanza-aprendizaje. El maestro se caracteriza por ser guía del educando permitiendo la concientización del educando para que sea capaz de reconocerse a sí mismo como un ser integral. El educador deberá ayudar a los educandos a desarrollar su capacidad crítica para presentar y resolver problemas sociales, científicos y humanos. El maestro deberá enfocarse en el desarrollo de habilidades esenciales en las materias académicas procurando el dominio de las mismas. El maestro deberá demostrar dominio y autoridad en su materia.

Este enfoque sugiere la necesidad de establecer una relación horizontal entre educandos y educadores; enfatiza el interés por asignaturas como: lenguas extranjeras, historia, ciencias, matemáticas. De acuerdo a Carrasquillo (2016), el rol del maestro es ser *“agente de cambio y reforma; actúa como director de proyectos y como líder investigativo”* (p. 33); ayudando al educando a enfrentar y afrontar los diversos problemas de sí mismo y del contexto. El papel del educando es ser un sujeto social capaz de identificar y solucionar problemas; valora a las ciencias sociales por enfocarse en problemas económicos, políticos y sociales; intenta integrar en la educación la ciencia, la tecnología y las humanidades. El papel del educando conforme a Carrasquillo (2016), es convertirse en *“juez de su propia inteligencia”* (p. 30), un ser capaz de utilizar la libertad y responder por sus propios actos; el educando es un ser activo que deberá expulsar sus propias enajenaciones y alienaciones para que pueda proyectarse y avanzar en la construcción del mundo. Otro de los exponentes de este enfoque Iván Illich (1926-2002), quien sostiene que este enfoque filosófico pedagógico surge en oposición a la escuela tradicional, la misma que está al servicio del interés político y en manos de empresarios monopólicos. Frente a esto, varios pedagogos reaccionaron en contra del sistema educativo, uno de ellos es Paulo Freire, con la Pedagogía del oprimido, en la que establece que las escuelas actuales domesticar a los pobres. Estas posturas invitan a repensar en el sentido mismo que deberá adquirir la subjetividad entendida como algo que *“se construye en una dimensión interaccional simbólica que incluye relaciones de poder, relaciones económicas, relaciones tecnológicas, en donde la subjetividad es al mismo tiempo singular y emergente, guarda relación entre la acción del productor y de lo producido”* (Aguilar-Gordón, 2009, p. 66), relación que en el proceso de aprendizaje conforma esquemas referenciales que definen la subjetividad en base a experiencias, sensaciones, percepciones, imágenes y condiciones existenciales propias del sujeto como sostiene la autora.

Todos los enfoques presentados buscan a su manera, fomentar en el educando la libertad, la creatividad, la

autodisciplina, la práctica de valores, un orden moral; sin embargo, la mayoría de estos enfoques, muchas veces llegan a ser objetos de manipulación por parte de sectores poderosos que buscan satisfacer sus propios intereses.

Por consiguiente, como manifiesta Matsura (2011) resulta claro que la educación sin filosofía, nos convertiría en seres desconocedores de la realidad del entorno. Sin la filosofía en la educación el ser humano no encontraría su teleología que es la trascendencia. La filosofía de la educación implica el ejercicio de la libertad humana que conlleva reflexión, en donde el docente actúe para desarrollar diversas competencias y el sentido crítico en sus educandos, competencias que le permitan cuestionar, comparar y conceptualizar la realidad.

La educación toma de la filosofía, la reflexión y la totalidad de sus pensamientos para **“esclarecer los problemas relativos a la pedagogía”** (Valdés & López, 2011, p. 2), así, el campo educativo será capaz de reflexionar acerca del hecho o fenómeno educativo desde sus presupuestos filosóficos fundamentales. La Filosofía de la educación se ve enriquecida y dirigida por una multivariada de enfoques filosóficos significativos tempo-contextuales. Estos enfoques pretenden explicar los hechos y fenómenos presentes en el sistema social y en el educativo, busca encontrar **“las causas determinantes primarias y secundarias”** (Rodríguez, 2011, p. 2) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este apartado, en una apretada síntesis se identificarán las principales aportaciones de la edad moderna (iniciada con el humanismo del siglo XIV) y de la filosofía moderna (iniciada en el siglo XVII) para la consolidación de la filosofía de la educación. La tendencia antropocéntrica de la modernidad iniciada con el humanismo renacentista hizo eco en las diversas disciplinas de toda la época. Así, en el ámbito pedagógico surgen filósofos y pedagogos que buscan la formación integral e íntegra del hombre mediante el desarrollo de sus facultades y de sus habilidades considerándolo como **“un ser completo, sublime en el pensar y excelente en el obrar”** (Perelló, 1995, p. 76), buscando sustituir elementos pedagógicos mecánicos y tradicionales por nuevos e innovadores métodos.

La educación del hombre se convierte en una especie de segundo nacimiento, se trata de una nueva educación que permite al ser humano salir de la obscuridad en la que había permanecido en épocas anteriores en las que el hombre necesitaba de aprendizajes dados. Luego de la edad media, en el humanismo del siglo XIV se produce una revalorización del hombre y con ella se genera el rescate del educando como un ser capaz de conocer por sí

mismo, aunque aún es fuerte el predominio de la idea de Dios sobre todas las cosas. La valoración del ser humano se fortalece y consolida en el renacimiento de los siglos XV y XVI, época en la que la pedagogía moderna encuentra sus bases en el pensamiento filosófico de Picco Della Mirándola (1463-1494), en su obra *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Confiere al hombre el puesto central en el universo y le otorga la capacidad de ser y de elegir su propio lugar en el mundo, **“él puede vegetar de manera más animal que cualquier bestia o elevarse a las alturas divinas gracias de su resolución mental”** (Bohm, 2010, p. 53) y todo esto a través de la libertad.

En esta época de transición al modernismo se hicieron una gran cantidad de descubrimientos, como la teoría heliocéntrica e inventos como la imprenta, la brújula, la pólvora que paulatinamente favorecían al individualismo y a la naciente clase social; eso explica que en el ambiente educativo se favorecía a la burguesía, predominaba una educación elitista dirigida por la aristocracia marcada por el ingenio como decía Vittorino Da Feltre (1378-1446) quien hace escuelas en Padua y en Venecia recibiendo “solamente a los alumnos inteligentes, estudiosos y virtuosos” (Perelló, 1995, p. 78) para que a través del estudio pueda ser posible un “ascenso social de jóvenes de modesto origen” (Abbagnano & Visalberghi, 1994, p. 214) esto es lo que permite ver a Da Feltre (378-1446) como uno de los principales impulsores de la Escuela Nueva surgida en los posteriores siglos XIX y XX. Así mismo, siguiendo las reflexiones realizadas por Abbagnano & Visalberghi (1994), ciertas líneas filosóficas de la época incidieron en pedagogos que buscaban la educación para todos, una de estas se vio afectada por la obra *Utopía*, de Tomás Moro (1478-1535) donde se expresaba la igualdad, la justicia social y la existencia de una sociedad sin clases. Con esto surge el lema “todo para todos” usada por Amos Comenio (1592-1670) quien buscaba una educación y formación perfecta en el hombre a través de la división de la enseñanza en cuatro fases: a) escuela materna, b) escuela vernácula, c) escuela latina, d) Academia.

Con todo, los pensadores, filósofos y pedagogos de esta etapa como: Guarino Guarini (1624-1683), San Bernardo (1091-1153), Erasmo de Rotterdam (1466-1536), Luis Vives (1493-1540), Francisco Vives, Francisco Rabelais (1494-1553), Miguel Montaigne (1533-1592); buscaban la formación del hombre completo, así la escuela deja de estar en posesión de la Iglesia como casas religiosas y monasterios dando valor al estudio de los clásicos vistos como **“instrumentos de liberación para escapar a las estrecheces del mundo medieval”** (Abbagnano & Visalberghi, 1994, p. 201). Estos estudiosos buscaban

desarrollar valores humanos auténticos, para exaltar la libertad y la voluntad que tiene el hombre para decir y hacerse responsable de sus actos.

Otra aportación significativa del Humanismo a la educación se encuentra en la búsqueda de la formación integral y moral del ser humano, en una formación igual para todos. En esta etapa se inserta a la mujer en el proceso educativo enseñándole de la misma manera que a los hombres que iban a las instituciones, *“no reconociendo ninguna diferencia sustancial de ingenio entre los dos sexos”* (Abbagnano & Visalberghi, 1994, p. 214); sin embargo, en esta etapa si existieron ciertos pedagogos que iban en contra de esta situación o no le daban mucha importancia como Montaigne (1533-1592) quien afirmaba que para una mujer es necesario *“que sepa distinguir entre una camisa y una chaqueta de su marido”* Perelló, 1995, p. 86).

Otra contribución fue vincular el conocimiento con la realidad buscando el equilibrio entre el conocimiento y la experiencia, a este esfuerzo representa Rabelais (1494-1553), quien afirmaba que la ciencia sin conocimiento está vacía, es decir, *“si las letras sin conocimientos reales son estériles y huecas, también el conocimiento de los contenidos, si esta desprovisto de la belleza de la forma literaria aparece oscura e inaccesible”* (Abbagnano & Visalberghi, 1994, p. 215) sus supuestos influyeron en gran manera en el realismo pedagógico de Locke (1632-1704). Una aportación significativa fue implementar las mismas metodologías a todos los estudiantes; aunque actualmente debido a las distintas dificultades de aprendizaje se puede decir que se han implementado nuevas metodologías. En esta etapa empiezan a utilizarse elementos para comprobar si lo enseñado ha sido asimilado, de esto surgen los exámenes; se motiva a los educadores a desarrollar la afectividad para con los niños, siendo menos riguroso, presentando una figura de padre para fomentar el trabajo y fortalecer el alma; se propicia la enseñanza de las artes liberales humanistas, aunque por las distintas líneas ideológicas presentes en algunos países han sido eliminadas del sistema educativo para fortalecer la matriz productiva, privilegiando el sector económico de la sociedad.

También son interesantes, las contribuciones de los principios pedagógicos de los reformistas, quienes ven a la educación como una gracia divina en donde se ponía en tela de juicio la cuestión del libre arbitrio, entre los reformistas aparece la figura significativa de Ulrich Zwingli (1484-1531) quien por primera resume a la educación funcional en la siguiente expresión *“todos siempre educan a todos”* (Bohm, 2010, p. 55), poniendo especial atención al comportamiento externo. El educando debía

aprender a resistir a la vanidad, a la avaricia y debía evitar la ociosidad son algunos de los aspectos que serán rescatados por pensadores posteriores que sostienen que el educando deberá integrarse a su comunidad hasta llegar a una socialización de fe. Entre las contribuciones de la Reforma, se encuentra el impulso a la educación popular, centrada en la enseñanza teológica y obligando a los padres a enviar a sus hijos a las instituciones educativas. La enseñanza empieza a ser obligatoria, ante lo que Lutero (1483-1546), afirmaba *“es un pecado y una vergüenza que se tenga que estimular e incitar al deber de educar a los niños”* (Gadotti, 2003, p. 63) por las dificultades que tienen los padres para enseñar pensando en el educador como el único guía de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, en el humanismo-renacentista existieron ciertos excesos que provocaron la individualidad del hombre, olvidando los valores universales y cayendo en un olvido de la religión incluso cayendo en exageraciones sobre la figura religiosa, como fue el caso del protestantismo o calvinismo. Esto permite entender que también existieron pensadores, filósofos y pedagogos que buscaban a través de la naturaleza humana llegar hacia Dios, entre estas están las diversas congregaciones religiosas que subsisten hasta la actualidad. Estas congregaciones igual que los humanistas buscaban la educación para la clase noble y para la clase popular; estaba presente el deseo de formar buenos cristianos.

En la época de la Contrarreforma, la escuela adquiere por primera vez un propósito y fin determinado, estableciendo la obligatoriedad de la escuela con una enseñanza teológica y cultural. También se enfatiza en la presencia de un maestro que guíe al alumno a ser capaz de tomar decisiones autónomas en la vida, a alejarse de la mundanidad, a alcanzar la serenidad y la tranquilidad del alma. Un representante significativo es Comenio (1592-1670), quien impulsaba la idea de educar a todos de distintas maneras; establecía las distintas capacidades y habilidades que tiene el educando frente al aprendizaje; instaura la definición de escuela como un lugar donde *“debe mejorar las condiciones humanas al reconducir al hombre a la integridad de su origen por medio de un aprendizaje que posibilite el discernimiento”* (Bohm, 2010, p. 59). En definitiva, algunos vieron en la Reforma como un movimiento anti-humanista que negaba la libertad y la conciencia y condenaba al hombre a depender de Dios. Sin embargo, a pesar de esto, en el ámbito educativo se dio un fuerte impulso a la Iglesia Católica para cambiar, implementar y mejorar *“la democraticidad de la educación”* (Perelló, 1995, p.99). Frente a esto, la Contrarreforma buscaba una formación profunda y espiritual en los estudiantes quienes serían los futuros profesionales y gobernantes.

Con el nacimiento de nuevas corrientes filosóficas como el racionalismo y el empirismo (siglo XVII) se busca orientar al hombre a hacer elecciones racionales para que pueda *“encontrar su lugar en el mundo de los objetos, del conocimiento y de los hombres y tornarse el centro de su propio círculo de pensamiento y de vida”* (Bohm, 2010, p. 52). En esta etapa se instaura como método científico el método matemático, considerándolo como único y capaz de dar una absoluta certeza al conocimiento, aquí empieza a surgir una nueva comprensión de la ciencia y la tendencia a dar respuestas a los diversos modos de conocer. Así, los racionalistas asegurarán que el conocimiento se adquiere a través de conceptos, principios generales e ideas innatas, los cuales permitirán al sujeto conocer cosas inteligibles, con lo cual contribuyó para la orientación pedagógica del disciplinarismo educativo; mientras los empiristas afirman que todo conocimiento se da mediante la experiencia y con la intervención de los sentidos permitieron la consolidación de la orientación pedagógica del realismo educativo.

Ahora bien, el pensamiento pedagógico moderno también se caracteriza por el realismo educativo de Locke (1632-1704) que buscaba concientizar en el sistema educativo la necesidad de enseñar aquello que realmente es necesario y útil para el sujeto y para la sociedad. De allí la minusvaloración de la transmisión de estudios clásicos que eran parte de una clase privilegiada. Locke (1632-1704) introduce en la pedagogía el juego como método para tener contacto y aprendizaje con la realidad. Se enfatizaba en la creatividad del maestro para poder captar la atención de los educandos, y de acuerdo a esta capacidad podrá progresar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También señala la necesidad de que el maestro enfatice que todo lo aprendido le puede ser útil, a esto se suma las cualidades que debe tener el docente, ser amable, creativo, actitud, hacer sentir al niño amado y sobretodo sentir placer por lo que enseña. Dentro de las ideas pedagógicas de Locke (1632-1704) se encuentra en el énfasis que da al uso continuo de la inteligencia, el placer (felicidad), el dominio y la libertad; y esto en función de la teoría que maneja Locke (1632-1704), al afirmar que todos los seres humanos ambicionan el poder de manera instintiva, por esta razón, *“la educación debe desarrollar en los niños el poder de autocontrol”* (Rojas, 2010, p. 122), y esto solo es posible a través del interés que el niño muestre ante el aprendizaje, ya que sin motivación no funciona la educación.

Los pensamientos de Locke (1632-1704) parecen tomar más fuerza con los pensamientos filosóficos pedagógicos de Amos Comenio (1592-1670), quien es el primero en introducir un sistema articulado de enseñanza de acuerdo

a sus respectivas edades y para todos, sin discriminación, pues para él, *“todos los seres humanos poseen semillas del saber que deben ser desarrolladas por medio de la educación”* (Rojas, 2010, p. 110). Además, enfatiza mucho en la necesidad de un método de enseñanza y aprendizaje, este método consistía en presentar a los sujetos de la educación elementos reales, cosas visibles, con el fin de enseñar todo a todos totalmente y con un respectivo orden, lo que actualmente sería presentado en los distintas planificaciones exigidos por el sistema educativo a los docentes; Comenio (1592-1670) citado por Rojas (2010) ,con respecto a esto afirmaba, *“nuestro entendimiento esta sediento de objetos, los desea con ansia, trata siempre de investigar, y recibe todas las cosas”*. ( p. 11)

En el Iluminismo las cosas van cambiando, se empieza a buscar la emancipación del hombre frente a la tradición, por medio de un razonamiento crítico y analítico del mundo donde el hombre sea capaz de pensar por sí mismo y de servirse de su propio intelecto, sin caer en un endiosamiento a la razón y en un uso excesivo de la experiencia, este movimiento cultural, será conocido también como el fin del racionalismo dogmático, aquí aparecen grandes filósofos como Rousseau (1712-1778), Diderot (1713-1784), D’Alembert (1717-1783), entre otros, que intentan, si se puede decir, un equilibrio al uso de la razón y la experiencia; pero el más importante dentro de esta etapa resulta ser Immanuel Kant (1724-1804) quien introduce su Crítica de la Razón Pura.

Kant (1724-1804) en esta obra, busca descubrir los elementos no empíricos del conocimiento, los principios que determinan la posibilidad del conocimiento, cuáles son los límites del conocimiento, entre otros, de esta manera introduce los juicios sintéticos a priori que *“enuncian algo de los objetos y pretenden alcanzar conocimientos nuevos”* (Kant, 2007, p. 13). Para Kant (1724-1804) el sujeto de la educación necesita desarrollarse y cultivarse por sí mismo, es decir, el educando debe *“desarrollar completamente, todo lo que está por encima del orden mecánico de su existencia animal y no participe de ninguna otra felicidad y perfección que no haya sido creada por el mismo, libre del instinto, por medio de su propia razón”* (Gadotti, 2003, p. 87); ahora bien, Kant (1724-1804) proponía que para que el ser humano pueda alcanzar la perfección era necesario regirse a la disciplina, la civilización y la moralización, la cual es capaz de formar la conciencia y el deber.

Otro aspecto importante del Iluminismo en relación con la educación, está en el hecho de la intervención del Estado en la educación, declarando la obligatoriedad de la misma; en otras palabras, la educación es separada

de las manos de la Iglesia, buscando convertirse en una educación pública; por lo que se crean diversas instituciones inspiradas en ciertos principios de la democracia, en estas se enseñaban el fervor patriótico, la educación cívica y todo lo referido a la revolución, poniéndose como fuente de todo progreso a la ciencia. El Estado divulgaba una educación laica y gratuita para todos; ofrecía uniformes y alimentación, un salario fijo para los educadores. Además, los gastos eran compartidos entre los ciudadanos de acuerdo a su condición económica, de modo que quienes tenían mejores posibilidades económicas cancelarían cuotas más altas en relación a los que tenían menos. No obstante, aún seguía siendo una educación elitista, pues sólo quienes tenían mejores posibilidades podían continuar sus estudios en la universidad (Rojas, 2010). La mayoría de estas características educativas fracasaron con el tiempo, pues no se lograba llevar a cabo un programa educativo de universalización de la educación.

De los supuestos filosóficos pedagógicos mencionados anteriormente surgieron grandes pedagogos que buscaban una reforma en el campo educativo, entre estos se encuentran Herbart (1776-1841), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Agazzi (1934), Montessori (1870-1952), entre otros; los cuales enfatizan que la educación es el resultado de una interacción e interrelación entre educando y educador, y no solo mera actividad del niño o mera actuación del docente. De aquí que las contribuciones de la Filosofía Moderna hasta antes de Kant (1724-1804) hayan sido diversos, presentando una serie de aspectos positivos y negativos. Entre los aspectos negativos sobresalen: que la educación se enfoca más en un sistema puramente racional y tradicionalista centrada en el maestro, el cual vendría a ser la luz de todo aprendizaje y conocimiento, por lo que el sujeto es visto como alguien pasivo incapaz de conocer por si solo la realidad. También se encuentra el método de aprendizaje, el cual puede variar de acuerdo a la ideología filosófica con la cual se comparta, como es el caso del racionalismo; la única manera de aprender es a través del memorismo y verbalismo, junto a una clase expositiva.

De la Ilustración, las contribuciones se concentran en una educación individualista y orientada solo a clases privilegiadas; y eso es muy patente en la realidad, pues, aunque el Estado este a cargo de la educación, se observa claramente como las clases bajas cuentan con instituciones con una muy mala infraestructura a diferencia de las instituciones sostenidas por personas con posibilidades económicas. Respecto a los contenidos, se puede decir, que es la misma línea, pues estos surgen en función del interés de sectores poderosos. Un aspecto positivo es la

inserción de estrategias y planes de estudio que ayudarían tanto al educador para guiar a los educandos sin divagar mucho en los temas o contenidos de estudio; como a los educandos, para que estos puedan comprender de mejor manera e incluso puedan profundizar más con los contenidos presentados. Con respecto al método, el empirismo señalaba la necesidad de un maestro cercano a los educandos, un sujeto capaz de interactuar y aprender de este, teniendo en cuenta la psicología del ser humano de acuerdo a la edad.

Sin embargo, se puede decir con toda seguridad que a través de los planteamientos de Kant (1724-1804) y de su idealismo trascendental se intenta dejar de lado la memorización de contenidos, se propone tener al empirismo y racionalismo como complementarios entre sí y se gestan nuevos movimientos y corrientes pedagógicas encaminadas a valorar en el sujeto de la educación su actividad, su contacto con la realidad, sus conocimientos previos y sobre todo su actuación en el mismo sistema educativo de acuerdo a sus respectivas edades.

Entre las nuevas corrientes y movimientos se encuentra la Escuela Nueva, el psicologismo, el naturalismo, en las que se enfatiza la necesidad de dejar obrar al niño, propuestas de Ferrière (1879-1960), Montessori (1870-1952) y otros son significativos en todo el pensamiento pedagógico contemporáneo. No se debe olvidar que estas corrientes y movimientos pedagógicos permitirán avances a la psicología y por ende a la pedagogía, como es el caso del cognitivismo, conductismo, y constructivismo. En otras palabras, la modernidad ve en la educación el medio para el progreso social que incidirá notablemente en toda la época contemporánea.

La Filosofía pretende explicar la totalidad de las cosas, sin exclusión de partes ni momentos, por esta razón se diferencia de las ciencias particulares; y para llegar a esto utiliza el método de la razón, "**este es el carácter que le confiere cientificidad a la Filosofía**" (Reale & Antiseri, 2001, p. 30), lo cierto es que las ciencias humanas al tener un objeto de estudio subjetivo y variable resulta muchas veces ignorado por otras ciencias, como las ciencias naturales, las cuales debido a su método experimental suelen ser más exactas y precisas.

Lastimosamente, con el positivismo las ciencias naturales restaron valor a las ciencias humanas, por lo cual el ser humano dejó de ser visto como tal y paso a ser una cosificación en el universo; más tarde en varios países se destituyo en las universidades la enseñanza de las ciencias humanas como la filosofía, la teología y el derecho para ser reemplazada por ciencias prácticas. América Latina también formó parte de esta destitución y desvalorización

de la filosofía, formando así, profesionales, poco o casi nada reflexivos de lo que sucediese en la realidad, incluso en la actualidad es común ver estudiantes de varias disciplinas indiferentes de su propio yo, inconscientes de su realidad debido a la falta de análisis que podría ser proporcionada por la filosofía.

Por las razones mencionadas, en las dos últimas décadas han existido distintas discusiones sobre el status de la filosofía de la educación, su definición, sus tareas propias y su relación con la filosofía en general. A más de estas cuestiones ideológicas pos-modernas también se encuentra el hecho del nombre que debe usarse, ante esta se presentan nombres como: pedagogía, teoría educativa, ciencias de la educación o filosofía de la educación, términos *“que corresponden a los ámbitos culturales del pensamiento alemán, francés y anglosajón”* (Vásquez, 2012, p. 7) ya que muchos la consideran como una disciplina encargada de la interpretación del contexto de la educación, de la formación de profesores, otros la ven como un conjunto de estudios de carácter empírico y/o lógico del fenómeno educativo, como filosofía moral en el contexto educativo, como teoría de la educación, como disciplina acerca de los fines y funciones de la educación, como forma de reflexión crítica y justificación de los propósitos de la educación, como base o instrumento del establecimiento de políticas educacionales a diferentes niveles, en fin, como disciplina que vincula la educación con el sistema social en que se desenvuelve, como un meta-discurso de análisis de la actividad educacional, como instrumento para perfeccionar la formación del individuo, entre otras muchas definiciones.

La Filosofía de la Educación no siempre ha sido valorada adecuadamente por parte de los filósofos, algunos la ubican como una filosofía de segunda clase porque se trata de una de las ramas de la Filosofía que toma otra actividad humana como objeto de estudio. En otras ocasiones, el menosprecio hacia la Filosofía de la Educación tiene su origen en los prejuicios de los propios educadores, que la ven como un saber bello pero inútil, incapaz de orientar efectivamente la educación que es, ante todo, una tarea práctica. Al reflexionar en estas situaciones, olvidan que la Filosofía de la educación es una ciencia como tal por poseer un objeto de estudio, su propia metodología y finalidades específicas.

Respecto al objeto de estudio de la filosofía de la educación, se puede decir que es el fenómeno educativo en toda su amplitud. Es decir, toma en cuenta, agentes, escenarios, y procesos. Utiliza las metodologías propias de la filosofía y su finalidad es la elaboración de un cuerpo de doctrinas que facilite a los profesionales de la educación a la comprensión del sentido y las implicaciones

antropológicas y éticas de su tarea, para mejorar su actividad práctica. Ahora bien, en el primer estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el mundo que realizó la UNESCO, cuyos resultados se publicaron en 1953, ya se hacía hincapié en el papel que desempeña la Filosofía de la educación y la fundamentación filosófica en la educación, en ese entonces se aseguraba que ésta es necesaria: *“en la toma de conciencia de los problemas fundamentales de la ciencia y la cultura, y en la emergencia de una reflexión argumentada sobre el futuro de la condición humana. Desde entonces, la filosofía ha cambiado, se ha abierto al mundo y a otras disciplinas. He ahí una razón más para fortalecer su enseñanza donde ya existe y promoverla donde aún no se practica.”* (Matsuura, 2011, p. 9)

Dicho de otra manera, la filosofía de la educación presenta los siguientes **retos y desafíos** en el siglo actual:

Uno de los principales retos es que la Filosofía de la Educación se convierta en un medio para romper paradigmas tradicionales y viejos esquemas de la educación tradicional. Que proponga estrategias de pensamiento crítico para potenciar la comprensión del sujeto y de su mundo. Que, como un saber totalizador, promueva dialécticamente la integración y el diálogo inter y transdisciplinario.

Que repiense la dinámica de la sociedad actual en su complejidad y al sujeto que interviene en ella, que propicie el uso racional de las herramientas tecnológicas para beneficio del individuo y del mundo.

Que responda eficazmente a los principios y fines de la educación donde los sujetos de la educación puedan interactuar racionalmente y de manera activa, crítica y reflexiva haciendo efectiva la existencia de una organización estructurada para fomentar, nutrir y sintetizar los impactos de nociones diferentes sobre el conocimiento y la información, aspectos que en palabras de Siemens (2004), serían de *“vital importancia para la sobrevivencia de una economía del conocimiento”* (p. 8). De esta manera, la fundamentación filosófica educativa contribuiría como herramienta económica en la sociedad y como mecanismo indispensable para la formación de verdaderos seres humanos que sean capaces de reconocer al otro como sujeto valioso y digno.

Otro desafío de la Filosofía de la Educación radica en el hecho de saber pensar cómo se puede emprender una actividad filosófica sin descuidar el ambiente académico y sin acomodarse al mismo sistema. Se busca que la Filosofía de la Educación genere educandos capaces de salir de los límites de las instituciones educativas, para no alejarse de la realidad y de las necesidades pedagógicas en la sociedad, de esta manera se podría crear

*“espíritus libres y reflexivos capaces [de]... contribuir a la paz y preparar a los individuos para asumir sus responsabilidades frente a las grandes interrogativas contemporáneas”* (Matsuura 2011, p. 13-14), especialmente en el campo educativo y ético. Por lo cual, es importante que la Filosofía de la Educación se encuentre vinculada a todos los campos del saber.

Otro reto, es que la Filosofía de la Educación debe ampliarse donde ya se encuentra presente, implementarse en donde aún no exista, nombrarla donde es ignorada; para esto varias instituciones como la UNESCO señala la importancia de contar con docentes capacitados, *“cualificados e instruidos específicamente a tal efecto y no estar supeditada a ninguna consideración económica, técnica, religiosa, política o ideológica”* (Matsuura, 2011, p. 14) aunque se debe tener el cuidado de no olvidar que la educación no será nunca neutral.

Otro reto, es que la Filosofía de la Educación se desarrolle como una disciplina teórica-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ayude a los educadores a convertirse en verdaderos dirigentes reflexivos de la educación. No basta con luchar contra el analfabetismo, hay que saber seleccionar los textos, organizar y sistematizar la información. No basta con trabajar en común para hacer descubrimientos científicos-filosóficos, hay que asegurarse que cada uno de los educandos comprenda el sentido, el significado y el valor de información, de la educación, de la ciencia y de la filosofía. La filosofía de la educación deberá ser una ciencia no interpretativa, pero si emancipadora y transformadora del espíritu, de la mente y de la conciencia del sujeto.

## CONCLUSIONES

La filosofía aplicada dentro del campo educativo permitirá a los sujetos educacionales no dejar de lado el asombro y la contemplación (elementos que inician en los primeros años de educación); potenciará la capacidad de cuestionar y de proponer soluciones para la mejora de la sociedad; fomentará el pensamiento analítico, crítico, reflexivo y propositivo individual y socialmente.

Históricamente, la filosofía se ha convertido en el mejor referente para la comprensión de la esencia, los problemas, el sentido y el significado de la educación, por ello, todas las innovaciones pedagógicas han tenido como punto de partida a la filosofía.

La filosofía de la educación, ha concentrado su atención en delimitar los fines de la educación, las funciones y roles de los sujetos de la educación. Ha proporcionado herramientas teórico conceptuales para orientar el papel

del docente y para comprender las acciones de los educandos en su proceso formativo.

La filosofía de la educación podrá cumplir su función teórica-práctica sólo si se inscribe en un proceso educativo pensado, concebido, integrado como una unidad dialéctica, como un todo donde todas sus partes se necesitan y se complementan mutuamente y en donde es importante valorar la inter, la trans y la multidisciplinariedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar-Gordón, F. (2009). Re-conceptualización de la subjetividad desde América Latina, en: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 7, 65- 92.
- Aguilar-Gordón, F. (2015). Editorial. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. El método: Su despliegue en las ciencias y en la praxis educativa*, 13-19.
- Bohm, W. (2010). *La Historia de la Pedagogía: Desde Platón hasta la actualidad*. Eduvim.
- Carrasquillo, G. (2016). *Fundamentos Filosóficos de la Educación*. [http://guayama.inter.edu/imol/Profa\\_Gerarda\\_Carrasquillo\\_Rodriguez/Fund\\_Fil\\_Ed\\_Carraquillo.pdf](http://guayama.inter.edu/imol/Profa_Gerarda_Carrasquillo_Rodriguez/Fund_Fil_Ed_Carraquillo.pdf)
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Hinostroza-Ayala, A. (2007). *Enfoque Filosófico de la Pedagogía*. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Kant, I. (2007). *Crítica de la Razón Pura*. Losada.
- Matsuura, K. (2011). *La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar*. México: UNESCO.
- Perelló, J. (1995). *Apuntes de Historia de la Educación*. Abya Yala.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2001). *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico: Antigüedad y Edad Media*. Herder.
- Rodríguez, J. (2011). Fundamentos Filosóficos del Aprendizaje. *Revista Electrónica Interactiva “Opuntia Brava”*, (31).
- Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Universidad de Antioquía.

- Sáenz, J., Pozo, A., Viñao, M., & Frago, A. (2015). *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. UNED.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital*. <http://clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf>
- Valdés, I., & López, E. (2011). Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación: Reflexiones para la construcción participativa de los valores profesionales socioculturales. *Revista Académica Semestral: Cuadernos de Educacion y Desarrollo*, 3(31).
- Vásquez, S. M. (2012). *La Filosofía de la Educación: Estado de la cuestión y líneas esenciales*. CIAFIC.

# 13

## ESTILOS DE VIDA Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE UNA FACULTAD DE ENFERMERIA EN PERÚ

### LIFESTYLES AND ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS OF A NURSING SCHOOL IN PERU

María del Carmen Villavicencio Guardia<sup>1</sup>

E-mail: [villavi67@yahoo.es](mailto:villavi67@yahoo.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3467-4356>

Irene Deza y Falcón<sup>1</sup>

E-mail: [ire\\_triunfa3377@hotmail.com](mailto:ire_triunfa3377@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-6957>

Rocío del Pilar Dávila Soto<sup>1</sup>

E-mail: [rdavilasoto.rds@gmail.com](mailto:rdavilasoto.rds@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3416-6634>

<sup>1</sup> Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco. Perú.

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

Villavicencio Guardia, M. C., Deza y Falcón, I., & Dávila Soto, R. P. (2020). Estilos de vida y el rendimiento académico de los estudiantes de una Facultad de Enfermería en Perú. *Revista Conrado*, 16(74), 112-119.

#### RESUMEN

El presente artículo tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre los estilos de vida y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería, de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, en Huánuco, Perú en el año 2019. El tipo de estudio utilizado fue descriptivo correlacional de corte transversal. El instrumento que se utilizó para evaluar el estilo de vida saludable considerado es una adaptación del Inventario de Conductas de Salud en Escolares, diseñado por la Organización Mundial de la Salud. El análisis de los datos se realizó mediante el uso de estadísticas descriptivas y para el análisis inferencial se usó la prueba estadística de Chi Cuadrado. Se utilizó a la totalidad de alumnos matriculados en el año académico, del primero a quinto año. Después de la evaluación se tiene que un 95% de los estudiantes tenían prácticas de Estilos de Vida Saludables y un 5% No Saludable y de estos al correlacionar con el Rendimiento Académico se tiene que el 25% (63) su rendimiento fue bueno y un 70% (176) su rendimiento fue regular. Al aplicar las pruebas estadísticas se encontró un  $X^2 = 252$  y un  $P < 0.05$ , lo que se interpreta que existen evidencias estadísticas que los Estilos de Vida que práctica se relacionan significativamente con el Rendimiento Académico de los estudiantes, quedando demostrada la hipótesis de investigación.

#### Keywords.

Estilos de vida, rendimiento académico, promoción de salud.

#### ABSTRACT

The objective of this article was to determine the relationship that exists between the lifestyles and the academic performance of the students of the Faculty of Nursing, of the National Hermilio Valdizán University, in Huánuco, Peru in 2019. The type of study used was descriptive, cross-sectional correlation. The instrument used to evaluate the considered healthy lifestyle is an adaptation of the Inventory of Health Behaviors in Schoolchildren, designed by the World Health Organization. Data analysis was carried out using descriptive statistics and the Chi-square statistical test was used for inferential analysis. All the students enrolled in the academic year, from the first to the fifth year, were used. After the evaluation, 95% of the students had Healthy Lifestyles practices and 5% were Unhealthy, and of these, when correlating with Academic Performance, 25% (63) had a good performance and a 70% (176) their performance was regular. When applying the statistical tests, an  $X^2 = 252$  and a  $P < 0.05$  were found, which is interpreted to be statistical evidence that the Lifestyles that are practiced are significantly related to the Academic Performance of the students, thus demonstrating the research hypothesis.

#### Keywords.

Lifestyles, academic performance, health promotion.

## INTRODUCCIÓN

La universidad es un escenario ideal para aprender y consolidar actitudes personales y profesionales, incluyendo estilos de vida saludable que van a determinar la salud futura. Sin embargo, muchos estudiantes se enfrentan al aumento de presión debido a la participación en actividades académicas sin tiempo o motivación para una correcta alimentación, una práctica deportiva adecuada, tener horas ocio, un ambiente adecuado y otros aspectos que son de vital importancia.

Según Muñoz & Cabieses (2009), las universidades desempeñan un papel protagónico en la sociedad donde están insertadas. Orientadas al liderazgo, al desarrollo del conocimiento, son escenario de formación técnica y profesional de los miembros de la comunidad a través de la educación, la investigación, la difusión del saber, orientando y apoyando los cambios en diversos espacios nacionales e internacionales.

La universidad debe ser capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, y que garanticen el progreso de la condición humana, que promueva un nuevo tipo de ser humano capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo, equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes, con el mundo, y que participe activamente de la preservación del medio ambiente. Bajo esta premisa la Universidad, aparte de ser un escenario de práctica e ilustración, también se constituye en un escenario de interacción y formación social para muchos estudiantes. Además de satisfacer y cubrir el reto de formar profesionales, ciudadanos cultos capaces de configurar sociedades solidarias y de progreso, las universidades tienen un nuevo reto que afrontar: Propiciar comportamientos saludables, que influyan en mejorar la calidad de vida de toda la sociedad en general. Y los estilos de vida saludables son importantes en el desarrollo humano, ya que por medio de estos se puede lograr un crecimiento positivo en el ámbito personal, generar autocuidados es parte fundamental para tener una buena salud y por tanto una vida con bienestar. Sin embargo, en la actualidad encontramos diversidad de elementos que contribuyen o perjudican al hombre y a su salud pero cada individuo es libre de construir sus propios hábitos día a día, teniendo en cuenta que estos se presentan en la vida cotidiana y en la forma que cada sujeto adopta para mantener una vida saludable.

El no tener estilos de vida adecuada conlleva de una forma considerable a la morbi-mortalidad, y entre ellas son los relacionados con los hábitos alimenticios inadecuados, el sedentarismo, el consumo de alcohol, tabaco, el no tener horas de ocio y otros factores de riesgo. Esta

problemática de no tener estilos de vida saludable ha generado la preocupación de instituciones internacionales, como nacionales, que buscan intervenir en la población universitaria, para promover los estilos de vida saludables. El sedentarismo, los estilos de vida insalubres, las dietas cambiantes y el incremento del consumo del tabaco, son responsables del auge de enfermedades no transmisibles como la diabetes, la obesidad y las enfermedades cardiovasculares, afectando a todas las naciones, tanto desarrolladas como en vías de desarrollo.

Al respecto, Vio & Lange (2006), plantean que *“una universidad promotora de la salud es aquella que incorpora el fomento de la salud a su proyecto, con el fin de propiciar el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida de quienes allí estudian o trabajan, influyendo así en los entornos laborales y sociales”*. Las universidades, desde el modelo de promoción de la salud basado en el contexto, pueden contribuir notablemente a la mejora y promoción de la salud y del bienestar de la población, ya que constituyen un marco idóneo de actividad laboral, social y cultural.

La universidad es un escenario importante para fomentar una cultura de nuevas prácticas de estilos de vida y bienestar en las aulas de enseñanza; dado que con seguridad significaría una mejoría en su calidad de vida y en consecuencia mejora en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, el rendimiento académico refleja el desempeño del estudiante dentro del proceso de formación universitaria, y por ende constituye un factor importante en el abordaje del tema de la calidad en la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa. Existe muchos factores que pueden traer consigo el bajo rendimiento académico entre ellas: los malos hábitos alimenticios, la no práctica de deporte, el consumo de bebidas alcohólicas y tabaco pueden influir en éste. Muchos estudios mencionan que es sumamente importante tener una alimentación balanceada y al mismo tiempo realizar actividad física para poder tener un buen rendimiento académico. De manera interesante Aithal (2016), en una investigación que evaluó el impacto que tiene la actividad física sobre el rendimiento académico en estudiantes de medicina de la India, llegaron a la conclusión que la actividad física aumenta la concentración de los estudiantes y mejora el rendimiento académico.

En cuanto al consumo de alcohol, según McAlaney, et al. (2015), esta práctica en los jóvenes universitarios puede dar lugar a deterioro cognitivo y neurológico. En lo que respecta a las horas de sueño Según Píkovsky, et al. (2013), también son muy investigados como parte de los

estilos de vida de los jóvenes universitarios. Dormir poco puede constituirse en indicador de un estilo de vida poco saludable y un deficiente estado de salud.

Giri, Baviskar & Phalke (2013), en una investigación sobre hábitos y problemas del sueño realizado en 150 estudiantes de medicina de la India, reportó que el 17.3% de los universitarios tenía niveles anormales de sueño durante el día, generando irritabilidad, deterioro del rendimiento académico y alteración del estilo de vida y de las relaciones interpersonales. Además, la calidad de sueño suele ser mejor en mujeres que en varones.

Villavicencio, et al. (2018), en una investigación sobre los estilos de vida de la comunidad universitaria de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú, se encuentran que el mayor porcentaje de la población a veces su alimentación, actividad física, responsabilidad en salud, manejo de estrés, en las relaciones interpersonales y en el soporte institucional son las adecuadas.

Según lo mencionado podemos decir que la universidad es una institución en donde las personas pasan una parte importante de sus vidas y pueden incidir en la formación de sus estilos de vida, llevándolos a ser personas autónomas, reflexivas, críticas, con responsabilidad frente a sí mismos y ante los demás; además los universitarios lideran innovaciones y tienen un rol modélico en la sociedad. Asimismo, las actividades principales de la universidad son la docencia y la investigación, lo que permite la incorporación del concepto de salud como una responsabilidad personal y social.

La promoción de salud es un proceso que busca desarrollar habilidades personales y generar los mecanismos administrativos, organizativos y políticos que faciliten a las personas y grupos tener mayor control sobre su salud y mejorarlo.

Busca lograr un estado de bienestar físico, mental y social en el que los individuos y/o grupos pueden tener la posibilidad de identificar y lograr aspiraciones, satisfacer necesidades y poder cambiar o hacer frente a su entorno (Organización Mundial de la Salud, 1986).

La promoción de la salud se consigue a través de tres mecanismos intrínsecos:

- Autocuidado, o decisiones y acciones que el individuo toma en beneficio de su propia salud.
- Ayuda mutua, o acciones que las personas realizan para ayudarse unas a otras.
- Entornos sanos, o creación de las condiciones y entornos que favorecen la salud.

Se entiende por autocuidado, al conjunto de decisiones tomadas y a las prácticas adoptadas por un individuo con la intención específica de conservar su salud. La ayuda mutua se refiere a los esfuerzos que hacen las personas para corregir sus problemas de salud colaborando unas con otras, supone que las personas se prestan apoyo emocional, comparten ideas, información, experiencias y recursos materiales conocido a menudo como respaldo social. El tercer mecanismo comprende la creación de entornos sanos, ello implica modificar o adaptar los entornos sociales, económicos o físicos de forma que ayuden a conservar y también a aumentar la salud. Implica también que se deben asegurar políticas y prácticas que proporcionen a las personas un medio ambiente saludable en el hogar, en la escuela, en la universidad, en el trabajo y en la comunidad (Organización Mundial de la Salud, 1996).

La Universidad Promotora de Salud debe formar personas creativas, seguras de sí mismas, críticas e innovativas; crear valores de autoestima, autovaloración, asertividad, expresión de sentimientos, que les permitan enfrentar con seguridad las presiones del medio social, aumentar la capacidad productiva y el crecimiento espiritual, la capacidad de amar, jugar, gozar, relacionarse con otros, integrarse, crecer colectivamente y construir ciudadanía; formar jóvenes independientes y respetuosos de los derechos humanos. Además, debe forjar un nuevo docente capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico, crear condiciones agradables para el autoestudio y el auto aprendizaje, lograr que la apropiación de conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad.

Existen una serie de aspectos que podemos tratar con los miembros de la comunidad universitaria y que se relacionan con las esferas de lo individual biológico, lo interpersonal o psicológico, y lo social. Todo cuanto atañe a la actividad física o la nutrición, va dejando paso al equilibrio emocional o los vínculos afectivos para alcanzar la dimensión más colectiva de la participación o el mismo desarrollo laboral. Dado que las esferas se dan en todos las personas de un modo interrelacionado, no podemos dejar que la imagen se quede en un plano bidimensional (Machado, 2001).

La universidad resulta un escenario idóneo para la promoción de salud por múltiples razones: La accesibilidad de la universidad para abordar las necesidades de salud de los diversos colectivos que conviven en ella. La población joven está en una etapa de formación de concepciones sobre salud y estilos de vida propios y resulta muy accesible desde el entorno educativo. La población adulta es igualmente accesible y, por su trabajo, su vida

se desarrolla allí durante un importante número diario de horas (Machado, 2001).

La universidad puede constituir un espacio que promueva la salud, bienestar y calidad de vida. El entorno físico y psicosocial, la organización y funcionamiento, las relaciones entre los diferentes colectivos, los currículos, las metodologías pedagógicas, los servicios que se ofertan en la comunidad universitaria pueden constituir una fuente de salud y bienestar.

También, el rol social de la Institución universitaria puede favorecer la promoción de salud en la sociedad, dado su poder de influencia social.

De acuerdo con Machado (2001), una universidad es saludable cuando:

- Provee un ambiente saludable que favorece el aprendizaje a través de sus áreas y edificaciones, zonas de recreación, bienestar universitario y medidas de seguridad.
- Promueve la responsabilidad individual, familiar y comunitaria.
- Apoya el desarrollo de estilos de vida saludables.
- Ayuda a los jóvenes a alcanzar su potencial físico; psicológico y social; y promueve la autoestima.
- Define objetivos claros para la promoción de la salud y la seguridad de toda la comunidad.
- Explora la disponibilidad de los recursos universitarios para apoyar acciones de promoción de la salud.
- Implementa un diseño curricular sin importar de que carrera se trate, sobre promoción de la salud y facilita la participación activa de todos los estudiantes.
- Fortalece en los alumnos el conocimiento y las habilidades necesarias para tomar decisiones saludables acerca de su salud con el fin de conservarla y mejorarla.

La universidad saludable al buscar el desarrollo del ser humano ofrece oportunidades para aprender a disfrutar de una vida productiva, gratificante y saludable. Al buscar un ambiente saludable debe hacerse referencia al concepto de salud integral, la cual es el producto de las relaciones armónicas internas y externas que cada persona logra mantener consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente. Tomando este concepto como referencia, la integralidad en el abordaje al trabajo por la salud de los universitarios significa:

- Fortalecer al joven que desarrolle todas sus potencialidades en las dimensiones psicológicas, biológicas, sociales y espiritual para que logre una interacción armónica en sí mismo.

- Apoyar el desarrollo de habilidades para la convivencia en grupo, reforzando los espacios y oportunidades para dialogar, concertar y decidir entre los universitarios y los adultos con los cuales interactúa en su cotidianidad.
- Desarrollar la conciencia de que se es parte de un entorno vital con el cual es necesario interactuar en una forma constructiva y respetuosa.

La educación para la salud permite una visión holística, multidisciplinaria del ser humano y su salud; considera al individuo en su contexto familiar, comunitario, social, económico y político, enfoque que reconoce la salud individual y colectiva en el contexto de las condiciones de vida, del entorno humano y ambiente físico.

- Incorpora conocimientos y desarrolla habilidades de promoción de la salud en todas las oportunidades educativas, formal e informal, en el currículo, las actividades deportivas, etc.
- Fomentar un análisis crítico y reflexivo sobre los valores, las condiciones y estilos de vida, y busca desarrollar principios y valores de promoción de la salud en la juventud en todas las etapas de su formación.
- Facilita la participación de la niñez y la juventud en el diseño de sus propias experiencias educativas, y propicia mediante la reflexión, la concientización y la toma de decisiones, la construcción de la ciudadanía.
- Promueve la formación de principios y valores que conduzcan a estilos de vida saludables, fomenta una conciencia solidaria y espíritu de comunidad, en pro de la vida y de los derechos humanos.

Cuando estos componentes se organizan y se unen abordando una amplia variedad de temas de la salud, constituyen un enfoque integral de la salud. Los componentes de un programa de salud integral para una Universidad Saludable deben tener efectos complementarios y sinérgicos cuando se coordinan, para en primer lugar promover conductas saludables y en segundo lugar prevenir y tratar las conductas y factores de riesgo para la salud. La estrategia de Universidad Saludable deberá entonces propiciar la formación de hombres y mujeres generadoras de la paz y la convivencia que el país necesita.

Por otra parte, los Estilos de Vida son aquellos comportamientos que mejoran o crean riesgos para la salud. Este comportamiento humano es considerado dentro de la teoría del proceso salud-enfermedad de Lalonde y Lafrancoise junto con la biología humana, el ambiente y la organización de los servicios de salud como los grandes componentes para la producción de la salud o enfermedad de la población.

Los estilos de vida están relacionados con los patrones de consumo del individuo en su alimentación, de tabaco, así como con el desarrollo o no de actividad física, los riesgos del ocio en especial el consumo de alcohol, drogas y otras actividades relacionadas y el riesgo ocupacional. Los cuales a su vez son considerados como factores de riesgo o de protección, dependiendo del comportamiento, de enfermedades transmisibles como de las no transmisibles (Diabetes, Enfermedades Cardiovasculares, Cáncer, entre otras).

Actividad Física: es la clave para un envejecimiento saludable. Es más, las personas mayores que son activas físicamente tienen una menor probabilidad de desarrollar problemas como obesidad, presión arterial elevada, osteoporosis, diabetes, depresión, cáncer de colon. Pero además de lo anterior, hay muchas pruebas científicas que demuestran los beneficios de una actividad física regular, entre los cuales podemos destacar:

- Mejora el estado de ánimo y ayuda a reducir el estrés.
- Aumenta el grado de energía y mejora la productividad de la persona.
- Ayuda a lograr y mantener un peso adecuado de una persona.
- Da mayor flexibilidad y mejora la capacidad para realizar las actividades de la vida diaria.
- Reduce la probabilidad de tener una enfermedad cardiaca o si la tiene de tener complicaciones.
- En las personas con Diabetes logran manejar más adecuadamente la glucosa y complementa el tratamiento médico.

El tipo de actividad física que se debe realizar depende de la persona, pero en general el desarrollar una actividad como caminar, bailar, nadar, desarrollar actividades en la casa como jardinería o de limpieza del hogar, o actividades como el Tai Chi por 30 minutos y al menos cinco días a la semana se logra obtener todos los beneficios arriba señalados. Y si una persona no puede dedicar 30 minutos de manera continua a una actividad física, se puede dividir esta en tres momentos de 10 minutos cada una, logrando el mismo efecto beneficioso.

Pero lamentablemente algo tan simple, como lo descrito líneas arriba, no es realizado por la mayoría de las personas adultas mayores de las Américas; ya que en promedio, más del 75% de las personas mayores informan que no realizan una actividad física en forma regular.

Hábito de fumar: es la causa de muerte y enfermedad con mayores posibilidades de prevención en los adultos. Fumar contribuye sustancialmente a enfermedades como

Cáncer, Cardiovasculares, Respiratorias Crónicas (enfisema y obstructivas crónicas) entre otras.

Datos de la región de las Américas nos muestran que 1 de cada 4 hombres mayores fuman. Y aunque algunos piensen que, si uno ha fumado toda la vida y no le ha pasado nada, el sólo hecho de dejar de fumar trae un beneficio para su salud cardiovascular y respiratoria.

Por ende, nunca es tarde para dejar el vicio del cigarrillo y empezar a vivir una vida sana.

Alimentación saludable: mantener un peso corporal saludable es importante para la salud de las personas mayores. El sobrepeso o la obesidad están asociados con un mayor riesgo de diabetes y enfermedades cardiovasculares y además puede empeorar las condiciones existentes como artritis. Del mismo modo, tener un bajo peso también constituye un factor de riesgo de muerte y pérdida funcional.

En las Américas la mayoría de las personas mayores no conservan su peso ideal, ya que son obesas o tiene bajo peso. Entendiendo por obesidad el tener un valor de 30 o más del Índice de Masa Corporal (IMC), mientras que bajo peso es tener un IMC menos a 19. Estas dos condiciones (obesidad y bajo peso) pueden relacionarse con déficits severos que afectan el sistema inmunológico de las personas, lo que las hace más vulnerables a las enfermedades.

El objetivo de este artículo es determinar la relación que existe entre los Estilos de Vida y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería, de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú, en el año 2019.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo de estudio es descriptivo, transaccional o transversal porque se recolecto en un solo momento, y retrospectivo, porque los datos recolectados del rendimiento académico serán del semestre pasado. El diseño de investigación es correlacional mediante el cual permite conocer en qué medida están relacionadas las variables de estudio: estilo de vida y el rendimiento académico. La población estuvo conformada por 252 alumnos de ambos sexos del 1ero a 5to año (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los estudiantes según grupo etario de la Facultad de Enfermería, de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, en Huánuco, Perú en el año 2019.

Edad /años	Frecuencia	Porcentaje
18 a 20	104	41

21 a más	148	59
Total	252	100

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los estilos de vida saludable vienen a ser la manera de comportarse de una persona con respecto a la exposición de factores nocivos que representan riesgos para su propia salud y su entorno familiar<sup>8</sup>. Las conductas son comportamientos que influyen en la salud bio psico social de la persona y uno de los comportamientos que determinan el rendimiento académico de los estudiantes son los estilos de vida.

Referente a los estilos de alimentación un 51% (26) estudiantes siempre destinan un horario para tomar sus comidas principales (desayuno, almuerzo y comida), el 62.7% (32) frecuentemente incluyen frutas y vegetales y un 51 % (26) frecuentemente incluyen cereales, granos y productos lácteos.

En relación al descanso el 64.7% (33) de los estudiantes duermen de 5 a 6 horas, y un 31.4% (16) duermen diariamente de 7 a 8 horas. El dormir las horas establecidas conlleva a desarrollar adecuadamente las capacidades cognitivas e intelectuales del ser humano (Tabla 2, figura 1).

En lo concerniente al estilo de descanso de los adolescentes, a diferencia de la alimentación, encontró un predominio de un descanso saludable (87,69%) comparado con lo no saludable (12,31%); en el primer caso, los estudiantes con un rendimiento académico en tercio medio son los que predominaron con 44,62% y no difiere significativamente de los que estuvieron en tercio inferior (40,92%); mientras que del grupo no saludable, el 7,08% estuvieron con rendimiento académico del tercio inferior y el 4,92% en tercio medio.

En relación al consumo de licor el 51% (26) de los estudiantes nunca ha consumido ningún tipo de licor, y el 47,1 % (24) algunas veces y de las cuales el 33,3% (17) han consumido licor una vez en los resultados de nuestra investigación.

En lo que respecta el consumo de droga el 98% (50) estudiantes no consumen droga y el 94.1% (48) no fuman cigarro, ni tabaco en los resultados de esta investigación.

Referente a las horas de ocio el 64.7% (33) algunas veces tienen momentos de descanso en su rutina diaria, el 45.1% ( 23) comparte el tiempo libre con su familia.

En relación a la actividad física el 60.8% (31) de los estudiantes algunas veces realizan actividad física y/o deportiva, y el 37.3% ( 19) las horas que lo dedica a la práctica de actividad física y /o deportiva es de ½ hora diaria.

Tabla 2. Estilos de vida de los estudiantes de la Facultad de Enfermería, de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, en Huánuco, Perú en el año 2019.

Estilos de vida	Saludable		No saludable	
	F	%	F	%
Alimentación	176	70	76	30
Horas de sueño	226	90	26	10
Descanso	176	70	76	30
Actividad física	216	86	36	14
Consumo de sustancias psicoactivas	241	96	11	4

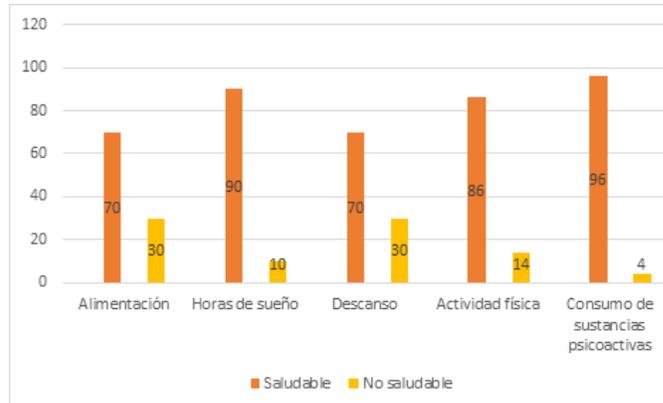


Figura 1. Estilos de vida de los estudiantes.

En relación al Rendimiento Académico, el 25% (63) estudiantes su promedio ponderal es de bueno, el 70% (176) su rendimiento es regular y el 5% (13) es deficiente. El nivel de rendimiento académico en un estudiante esta influencia por numerosas interrelaciones con el entorno socio económico, clima familiar, estilos de vida y otros factores como la relación profesor-alumno, factores didácticos, factores docentes y organizativos de la entidad educativa, etc.

Se observa que un 95% de los estudiantes de la muestra en estudio tiene prácticas de Estilos de Vida Saludables y un 5% no saludable y al correlacionar con el Rendimiento Académico se tiene que el 25% (63) su rendimiento académico fue bueno y un 70% (176) su rendimiento académico es regular (Tabla 3, 4 y 5) (Figura 2 y 3) .

Tabla 3. Estilos de vida global de los estudiantes.

Estilos de vida en forma global	F	%
Saludable	239	95
No saludable	13	5
Total	252	100

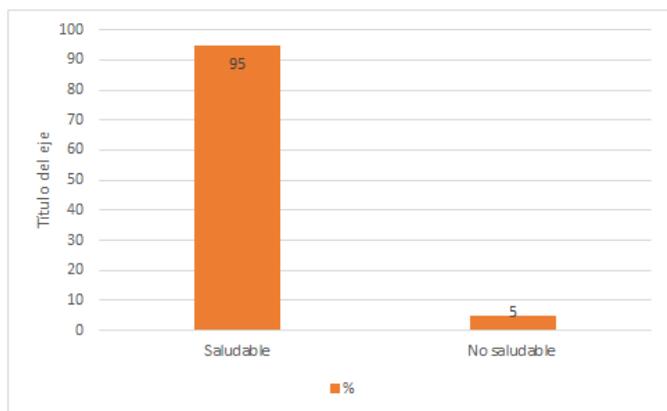


Figura 2. Estilos de vida general de los estudiantes.

Tabla 4. Rendimiento Académico de los estudiantes de la Facultad

Rendimiento Académico	F	%
Bueno	63	25
Regular	176	70
Deficiente	13	5
Total	252	100

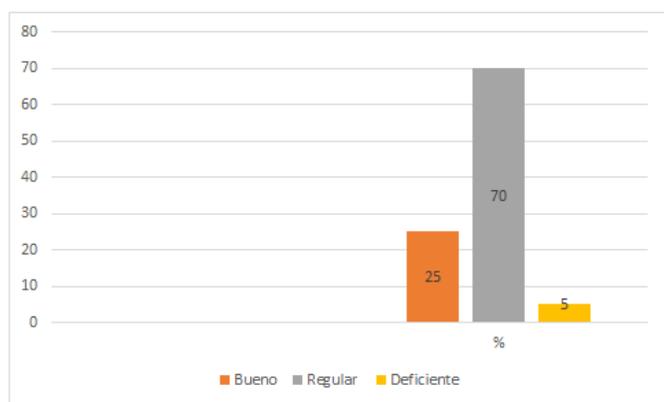


Figura 3. Rendimiento Académico de los estudiantes.

Tabla 5. Relación entre estilos de vida y rendimiento académico de los estudiantes.

Estilos de vida en forma global	Rendimiento Académico							
	Bueno		Regular		Deficiente		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Saludable	63	25	176	70	0	0	239	95
No saludable	0	0	0	0	13	5	13	5
Total	63	25	176	70	13	5	252	100

Al aplicar las pruebas estadísticas se encontró un  $X^2 = 252$  y una  $P < 0.05$ , lo que se interpreta que existen evidencias estadísticas que los estilos de vida se relacionan con el rendimiento Académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería, de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, en Huánuco, Perú en el año 2019 (Tabla 6). Quedando aprobado la hipótesis de investigación. “Que los estilos de vida de los estudiantes de la Facultad de Enfermería están relacionados con el rendimiento académico”.

Comprobación de la hipótesis

Hi. Los estilos de vida saludable están relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería 2019

Ho : Los estilos de vida saludable no están relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería 2019.

Tabla 6. Pruebas de chi-cuadrado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	252,000a	2	,000
Razón de verosimilitudes	102,394	2	,000
Asociación lineal por lineal	74,777	1	,000

Al aplicar las pruebas estadísticas se encontró un  $X^2 = 252$  y una  $P < 0.05$ , lo que se interpreta es que existen evidencias estadísticas que los estilos de vida que practican los estudiantes de la de la Facultad de Enfermería, de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, en Huánuco, Perú en el año 2019 están relacionados significativamente con el rendimiento académico.

### CONCLUSIONES

En el estudio al relacionar la variable Estilos de Vida de los estudiantes y el Rendimiento Académico, se pudo determinar que los patrones de consumo de alimentos tienen una estrecha relación directa con la salud mental

debido a que los periodos de estrés influyen en la elección, comportamiento y consumo de alimentos no saludables para que el cuerpo humano funcione de forma adecuada cuando consume una dieta balanceada y requiere una adecuada variedad de alimentos y mediante ello se obtenga óptimos beneficios para la salud.

El hecho de tener una mala alimentación también trae como consecuencia somnolencia, cansancio y disminución de la capacidad de concentración, por lo que se puede concluir que el Estilo de Vida Saludable sí influye favorablemente al Rendimiento Académico.

Se pudo determinar, además, que aquellos universitarios que presentaron calificaciones muy bajas o repitieron algún curso manifestaron haber consumido drogas. También se debe considerar desarrollar otros tipos de estudios con el fin de analizar la relación entre el consumo de drogas y el rendimiento académico. Entre los factores que influyen directamente en un mejor desempeño académico encontramos el ejercicio físico lo cual beneficia a estudiantes ya sea en mejoras cardiorrespiratorias de la condición física, baja de peso, aumento de masa muscular, pero últimamente se lo está viendo más relacionado con mejoras ya sea en la atención, memoria lo cual ayuda a mejorar el rendimiento académico. La explicación consiste en que gracias al ejercicio hay un aumento de vascularización cerebral, neurogénesis y sinaptogénesis lo cual ayuda a mejorar el rendimiento académico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aithal, A. P. (2016). The impact of physical activities on the academic performance of medical students. *Online Journal of Health and Allied Sciences*, 15(2).
- Giri, P., Baviskar, M., & Phalke, D. (2013). Study of sleep habits and sleep problems among medical students of pravara institute of medical sciences loni, Western maharashtra, India. *Ann Med Health Sci Res.*, 3(1), 51-54.
- Machado Alba, J. E. (2001). La Universidad Saludable. *Revista de Ciencias Humanas*, 7(26), 117-122.
- McAlaney, J., Helmer, S. M., Stock, C., Vriesacker, B., Van Hal, G., Dempsey, R. C., Akvardar, Y., Salonna, F., Kalina, O., Guillen-Grima, F., Bewick, B. M., & Mikolajczyk, R. (2015). Personal and Perceived Peer Use of and Attitudes Toward Alcohol Among University and College Students in Seven EU Countries: Project SNIPE. *J Stud Alcohol Drugs*, (3), 430-438.
- Muñoz, M., & Cabieses, B. (2009). Universidades y promoción de la salud: ¿cómo alcanzar el punto de encuentro? *Rev Panam Salud Pública*, 24(2), 139-146.
- Organización Mundial de la Salud. (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. OMS. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (1996). *Primera Conferencia Internacional de Universidades Promotoras de Salud*. OMS.
- Pikovsky, O., Oron M., Shiyovich A., Perry, Z. H., & Neshet, L. (2013). The impact of sleep deprivation on sleepiness, risk factors and professional performance in medical residents. *Isr Med Assoc J.*, 15(12), 739-744.
- Villavicencio, M., et al. (2018). Implementación del Programa de Promoción de estilos de vida saludable en la comunidad universitaria de la UNHEVAL. Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Vio, F., & Lange, I. (2006). Guía para universidades promotoras de la salud y otras instituciones de educación superior. Ministerio de Salud.

# 14

## LA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO UNIVERSITARIO EN EL DESARROLLO LOCAL, PERSPECTIVA EN EL CONTEXTO DEL CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL

### UNIVERSITY ACCOMPANIMENT'S STRATEGY IN THE LOCAL DEVELOPMENT, PERSPECTIVE IN THE CONTEXT OF THE UNIVERSITY MUNICIPAL CENTER

María Rosa Núñez González<sup>1</sup>

E-mail: [mununez@ucf.edu.cu](mailto:mununez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6181-8864>

María Esther Fernández Morera<sup>2</sup>

E-mail: [mfernandez@ucf.edu.cu](mailto:mfernandez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5392-1909>

Juan Carlos González Reyes<sup>3</sup>

E-mail: [jcgonzalez@ucf.edu.cu](mailto:jcgonzalez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7415-3873>

<sup>1</sup> Centro Universitario Municipal de Abreus. Cienfuegos. Cuba.

<sup>2</sup> Centro Universitario Municipal de Palmira. Cienfuegos. Cuba.

<sup>3</sup> Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

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

Núñez González, M. R., Fernández Morera, M. E., & González Reyes, J. C. (2020). La estrategia de acompañamiento universitario en el desarrollo local, perspectiva en el contexto del Centro Universitario Municipal. *Revista Conrado*, 16(74), 120-131.

#### RESUMEN

El artículo presenta una Estrategia de acompañamiento universitario en el desarrollo local, perspectiva en el contexto del Centro Universitario Municipal, desde la cual se precisaron las características del acompañamiento universitario como un proceso planificado y oportuno, en correspondencia con la realidad del entorno donde tiene lugar. Los rasgos que la identifican son flexibles y ascendente, formativo y participativo y su objetivo se centra en la idea de la mediación, para facilitar un proceso de enseñanza y de aprendizaje, entre acompañante y acompañado al facilitar la participación y la comunicación a través del razonamiento, la reflexión y la gestión de conocimientos. Además, se presentan dos áreas claves con sus indicadores de medidas para medir los efectos hacia lo interno y lo externo; de ese modo permite la medición de los resultados esperados.

#### Palabras clave:

Estrategia, acompañamiento universitario, desarrollo local, Centro Universitario Municipal.

#### ABSTRACT

The article presents a Strategy for university support in local development, a perspective in the context of the Municipal University Center, from which the characteristics of university support as a planned and timely process were specified, in correspondence with the reality of the environment where it takes place. The traits that identify it are flexible and ascending, formative and participatory and its objective is centered on the idea of mediation, to facilitate a teaching and learning process, between companions and accompanied by facilitating participation and communication through reasoning, reflection and knowledge management. In addition, two key areas are presented with their measures indicators to measure the effects towards the internal and external; in this way it allows the measurement of the expected results.

#### Keywords:

Strategy, university support, local development, Municipal University Center.

## INTRODUCCIÓN

En la mitad del Siglo XX y a inicios del Siglo XXI, la sociedad, a nivel mundial, se ha visto inundada de un acelerado desarrollo, con el protagonismo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, fenómeno que benefició la producción de conocimientos y su gestión a nivel global, por encima de la propia producción material, observándose una tendencia en las sociedades, basadas en la gestión del conocimiento, situación que es reconocida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), y aprovechada por los sistemas que promueven la Educación Superior, fundamentada en la interacción entre los actores de ese contexto, quienes comparten intereses afines en un espacio y tiempo determinado.

Luego, la interacción (relaciones) entre los diferentes actores del proceso formativo universitario se distingue por el desarrollo de trabajo colaborativo, lo cual permite un protagonismo activo, a partir de la participación y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, surgiendo así, un intercambio de información que fomenta estrategias cognoscitivas y educativas, en el contexto de las universidades a nivel internacional, las cuales se direccionan hacia las relaciones con las Empresas y la sociedad con salida en el desarrollo local.

Diferentes investigadores coinciden en reconocer que la Universidad del Siglo XXI está llamada a favorecer los desafíos ante la tarea de definir los procesos que articulan lo local a lo global, lo cual supone el desarrollo de una economía, una sociedad y un sistema político local, con un fuerte componente endógeno dando lugar a procesos de desarrollo participativo y un manejo de los equilibrios sociales y ecológicos, en ello, los actores sociales y económicos locales deben tener acceso privilegiado al conocimiento y la información, en armonía con las universidades, encargadas de acometer ese desafío con responsabilidad en dos direcciones: la investigación, y la reflexión crítica.

Luego, Cuba, se inserta en esa perspectiva, y varios investigadores han apartado a ella: Horruitinier (2008); García (2010); Rubio (2010), quienes coinciden en reconocer el rol de la nueva universidad cubana, a partir de 2009, pues se asume la interacción entre las Sedes centrales (Universidades) y los Centros Universitarios Municipales (CUM), al compartir la interacción del profesorado con sus estudiantes, y entre estos, con las carreras y disciplinas afines, llegando hasta la sociedad; proceso que tuvo sus antecedentes en la Reforma Universitaria de 1962, y en el paradigma de la universalización de la Educación Superior, desde el pensamiento y la acción de

Fidel Castro Ruz, entre los años 2000 y 2009 con la creación de las Sedes Universitarias Municipales.

La máxima expresión de esas ideas se materializaron con los CUM al consolidar el acceso a la enseñanza universitaria de una gran masa de jóvenes y ciudadanos en general, y la implementación del modelo pedagógico semipresencial, centrado en el estudiante, así como conceptos y prácticas asociadas a la Gestión del Conocimiento (GC), que hoy día tienen una nueva dimensión al considerar, en ello, el desarrollo local y los procesos de acompañamiento universitario desde las funciones básicas: de investigación, docencia y extensión.

Tales supuestos indican la necesidad de fortalecer la búsqueda del conocimiento, su gestión, difusión y aplicación, en las nuevas condiciones políticas, económicas y socioculturales del país, desde las cuales emana la perspectiva de la relación de las universidades con los Gobiernos locales, las Empresas y la sociedad, y en ello se fortalece la función social del CUM, llamado a mantener un equilibrio adecuado, que se inicia en el Gobierno y termina en el Consejo Popular con acciones que indiquen su responsabilidad en procesos de asesoría, asistencia, y ayuda.

En ese interés, se identificó que aún existen debilidades, que apuntan hacia las fallas en la aplicación de estrategias que indiquen un adecuado sistema de participación y comunicación entre los profesionales del CUM y su actuación en sinergia con los grupos de desarrollo local, los gobiernos y las Empresas de su radio de acción; en esas fallas es de interés en este trabajo la ayuda a los presidentes de Consejos Populares, por el rol que tienen y el liderazgo en sus contextos de actuación a favor de la creación e implementación de proyectos de diferentes formatos.

En esa dirección en el CUM Abreus, se elaboró una Estrategia de acompañamiento universitario, fundamentada en la gestión del conocimiento y factible, a partir de concebir en dicha Estrategia, un procedimiento que contiene las líneas de acción a favor del papel de la universidad del territorio abreuense para la gestión del desarrollo local y en las relaciones con el Gobierno en ese contexto; en ese sentido, la Estrategia apunta hacia la universalización del conocimiento, lo cual significa el acompañamiento en la creación de capacidades, que integre los procesos de la docencia, la investigación y la extensión universitaria en una educación superior inclusiva, pertinente y durante toda la vida, y que aspire a resolver las necesidades de su entorno político, económico y sociocultural.

Luego, se admite que la formación de recursos humanos es una tarea del CUM, y supone el respeto a las

identidades y las características del territorio en función del desarrollo local, aprovechando las bondades de la ciencia, la tecnología y la innovación, en la gestión del conocimiento en el contexto territorial, en repuesta a las necesidades y demandas existentes en la localidad que pueden ser resueltas por la vía de la investigación, y en ello, resulta vital la articulación del CUM con las Empresas del municipio y las administraciones locales (Gobierno) a partir del establecimiento de prioridades que tengan en cuenta las potencialidades y necesidades del entorno territorial para propiciar el acompañamiento universitario.

Llegado a este punto, se declara el objetivo del trabajo: Analizar los fundamentos teóricos del acompañamiento, reflexionando en torno a las características y objetivos del acompañamiento universitario y su repercusión en el contexto del Centro Universitario Municipal, a partir de la presentación de una Estrategia que indica el procedimiento y las líneas de acción para consolidar dicho acompañamiento en el municipio de Abreus.

## DESARROLLO

Las opiniones que a continuación se presentan surgen en un proceso de análisis reflexivo de los autores del artículo, y se consolidaron, a partir del estudio del tema y la consulta al concepto de acompañamiento, que tomo como punto inicial, las ideas sobre el término presentes en el diccionario de la Real Academia Española; en ese documento, de obligada consulta, la palabra acompañar es considerada como la acción o el efecto de acompañar o acompañarse y también se define como la persona que va acompañando a alguien.

En ese interés se estudiaron los planteamientos de Sánchez (2017); Urbina, Ticay & Matamoros (2017), quienes aluden al acompañamiento, observado en diferentes direcciones:

- En la música, el acompañamiento, se considera como una parte accesoria del instrumental, en una relación armónica que provoca empatía entre el acompañado y aquel que lo acompaña.
- En el deporte, el acompañamiento, también se le reconoce como el coach; y es identificado desde el acompañamiento, como aquella persona que ve de inmediato, y además, quien ve simultáneamente durante todo el partido, o quien juega un papel de reajuste en el mismo.
- Desde lo jurídico y lo social, el acompañamiento se define como una situación de tutoría y de asesoría.
- En Pedagogía y por ende en el sistema educativo, el acompañamiento, se considera como una relación entre directivos y docentes, que se muestra de forma

personalizada, y es asociada con las acciones de supervisar, monitorear, asesorar. También se reconoce el acompañamiento, como la acción de acompañar de un docente a sus estudiantes.

- En general, en la vida diaria, el acompañamiento indica una relación de transformación mutua, donde el otro cambia al mismo tiempo que intenta cambiar.

En tanto, García (2012); Simón (2015); Molina (2015); Sánchez (2017), aluden, desde sus ópticas al acompañamiento como un vocablo de uso frecuente en la vida diaria, dígase su uso, en el ámbito familiar, social, sector educativo, y en comunidades humanas; e implica una síntesis de necesidades, de sentimientos, de tareas y proyectos; en su desarrollo involucra a dos o más personas y a las diferentes instituciones, quienes asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre las/os acompañantes y los sujetos acompañados, quienes además, se plantean un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto.

En ese sentido, los autores del artículo, consideran que la acción de acompañar, en cualquier ámbito de la vida, exige de quienes participan estar preparados, tanto de una parte como de la otra y en ello es necesario que se reconozca la necesidad de dar y de recibir y tener la perspectiva de la importancia de dicha acción, para aceptarla, participar y aportar.

Luego, se significa que en la búsqueda bibliográfica, la mayor parte de las obras estudiadas refieren el acompañamiento desde el punto de vista pedagógico y lo asocian a procesos en las instituciones educativas; en ello, las investigaciones analizadas carecen de esa intencionalidad en otras esferas, como es el caso del acompañamiento universitario a procesos que salen del interior de la formación de profesionales, para adentrarse en áreas como el desarrollo local de los territorios; aspecto que centró la atención de los autores del artículo y en ese interés se precisan las características y objetivos del acompañamiento universitario.

Al analizar las ideas antes expresadas, los autores presentan el acompañamiento universitario y determinaron las **características** inherentes a dicho **proceso**, desde el cual se posibilita la actuación de dos o más personas, quienes aspiran a perfeccionar su desempeño, en determinada área del saber o del actuar.

Estas características **que se le adjudican al proceso de acompañamiento** universitario tienen su fundamento en el estudio realizado a diferentes obras, en las cuales se promueve el acompañamiento: Escamilla (2012), indica cómo proceder en un Programa de Acompañamiento

pedagógico para el logro de aprendizajes en las escuelas rurales, en tanto Molina (2015); Simón (2015), aportan ideas que aluden a cómo actuar en los Centros Educativos para los niveles de primaria y secundaria; y Sánchez (2017), aborda el tema del acompañamiento pedagógico a partir de considerar en la Pedagogía el tema de la administración del talento humano y calidad de aprendizajes en las Ciencias Empresariales.

Luego, las **características del proceso de acompañamiento universitario** se reconocen en este trabajo cuando, dicho acompañamiento logra ser: planificado y oportuno al lograr articular los procesos en correspondencia con la realidad del contexto; flexible y ascendente, al integrarse a otras estrategias que permitan llegar al resultado esperado; y formativo y participativo, al convocar a los participantes a la superación al asumir los retos de la gestión del conocimiento.

Llegado a este punto se define que el **objetivo del acompañamiento universitario** se centra en la idea de la **mediación**, observada como el conjunto de acciones o intervenciones, recursos, medios y materiales que en un sistema articulado de componentes, intervienen en el hecho del acompañamiento universitario, al facilitar un proceso de enseñanza y de aprendizaje, entre acompañante(s) y acompañado(s) desde el cual se facilita **la participación y la comunicación** a través del razonamiento, la reflexión y la gestión de conocimientos, a partir de vínculos afectivos de cooperación mutua, apoyo solidario y relaciones amistosas, de respeto y confianza; cuyo resultado final es la retroalimentación de saberes para la incorporación de nuevas estrategias.

Luego, la mediación, en este trabajo es considerada como un proceso de resolución de necesidades y conflictos, identificados previamente a partir de la cooperación entre las partes, y desde el cual se produce la gestión del conocimiento universitario; dicha mediación involucra a diversos actores del radio de acción de determinada rama del saber, en determinada comunidad o entrono.

La mediación en el ámbito de este artículo, interesa a sus autores, por la importancia que tiene como un elemento que integra saberes y deviene en la práctica al posibilitar el aprendizaje y desarrollo de habilidades para la vida.

En ello, hay que tener presente dos instancias previas: **la participación y la comunicación positiva**; entendida la primera, en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017) como tener una parte en una cosa o tocarle algo de ella; sin embargo existen variedad de opiniones al respecto, y en el Diccionario de Ciencias Sociales (2017) se alude a tomar parte, y se refiere a la acción o compromiso que trasciende el hecho de estar

presente donde se comparten los objetivos, metas y valores de un grupo.

Desde el punto de vista social: Alfonso (2012); Silveira (2016); Razeto (2016), reconocen la participación como aquello que implica la toma de conciencia colectiva y el compromiso individual de las personas, como una vía de aprendizaje y transformación, que ofrece la posibilidad de intervenir en las decisiones. Además, distinguen los rasgos de la participación, observada como un proceso que promueve la auto-transformación y la transformación de la realidad, e implica: crecimiento personal y social, contribución personal de cada sujeto a una obra común, con la posibilidad de intervenir, al tomar y formar parte en algo que se realiza.

Luego, la participación desde la óptica de este trabajo supone un proceso de transformaciones que permite en el acompañamiento el poder compartir saberes, tradiciones, e ideas en un trabajo coordinado y cooperado que permite el establecimiento de relaciones que conlleven a la interacción y al diálogo.

**La comunicación positiva**, observada como la segunda instancia previa, se reconoce como el acto de informar, transmitir, o emitir un mensaje; el verbo comunicar, indica diálogo, intercambio, relación de compartir, de hallarse en reciprocidad, se deriva de la raíz latina Communis, cuyo significado supone poner en común algo con otro, luego, expresa algo que se comparte, que se tiene o se vive en común, y se logra cuando existe una fuente emisora (emisor) que ejerce influencia hacia el otro: el destinatario, mediante la transmisión de señales que pueden ser transferidas, por un canal que los une y en ello, se reconoce que la comunicación implica intercambio de información y de difusión entre emisores y destinatarios o receptores.

Los autores del artículo consideraron tomar la dirección que indica el análisis de la comunicación en su sentido positivo, a partir del estudio de las obras de investigadores, que tienen coincidencia en ello: Cuenca, et al. (2015), Arbelaez (2016); Bermúdez & Pérez (2017); en tanto, sus opiniones esbozan que la comunicación positiva es aquella mediante la cual cada persona expresa lo que piensa, siente y desea de modo claro y directo, sin afectar o dañar a los demás.

Esta línea de pensamiento, se consideró importante en la realización del acompañamiento universitario pues reconoce que la comunicación positiva implica la expresión libre y la defensa de los derechos personales, pero, teniendo en cuenta los sentimientos, necesidades, deseos y derechos de los demás, y en ello se destaca que las personas logran sentirse bien consigo mismas; aunque es

necesario entender que para lograr una comunicación positiva se requiere de honestidad, sinceridad, valentía, firmeza y autocontrol, tener en cuenta las ideas de otros, para lograr, además un comportamiento asertivo.

Luego, la comunicación positiva desde la intención de este trabajo implica un proceso de transformaciones que permite en el acompañamiento la expresión abierta de lo que piensan, sienten y desean los participantes, al ser adecuados en los canales verbales y no verbales de la comunicación, y articular coherentemente con los otros, en una relación empática que permita la defensa de ideas y derechos afines o comunes.

Para lograr la comunicación positiva en el acompañamiento, se asumen las siguientes condiciones (Bermúdez & Pérez, 2017): comprensión empática, la estimación, y el respeto al otro, la autenticidad y la franqueza. En ese interés es necesario que los participantes del acompañamiento universitario dominen los procedimientos para lograr una comunicación positiva, manifiestos en las distintas formas de conducta: básica, que es la forma de expresión directa, clara y sincera de una opinión, idea o vivencia; enfática, implica un énfasis en la defensa del derecho personal; confrontadora, al permitir describir objetivamente a la otra persona lo que dijo que haría, lo que está haciendo y las consecuencias de esa situación; el lenguaje del yo, que permite expresar vivencias negativas de un modo adecuado, sin agredir o criticar de manera ofensiva a otros.

La unión de ambas: participación y comunicación positiva son el resultado de la mediación, y permiten la toma de decisiones y el trabajo conjunto en torno a las temáticas que se abordan desde el acompañamiento universitario; en ello, se significa que el acompañamiento universitario se logra una comunicación eficaz, que permite establecer y mantener relaciones interpersonales coherentes, ante la disyuntiva de tomar decisiones, en un manejo adecuado de las emociones, de modo que aflore la capacidad de empatía, entre los participantes en una mediación transformadora, desde la cual se valore la posibilidad para el crecimiento y el desarrollo de los participantes.

En ese sentido, la mediación supone que el acompañamiento universitario propicie el reconocimiento entre las partes de sus potencialidades, y la capacidad de establecer compromisos transformadores de la realidad actual hacia la esperada.

En tanto, se reconoce que la mediación en el acompañamiento universitario es un proceso formal, planificado, y estructurado sobre la base de la reflexión y la flexibilidad, intencionada hacia la transformación de los participantes, en un aprendizaje cooperado, que le confiere

liderazgo y protagonismo, tanto al acompañante como al acompañado.

Los **resultados que se esperan del proceso de acompañamiento universitario** implican que los participantes en ese proceso, logren que:

- Se asumen las ideas de las partes: quien o quienes acompañan y quien o quienes resultan acompañados.
- Fluya la gestión del conocimiento como la vía que permite el dialogo, los razonamientos y las reflexiones.
- Se realice la identificación de potencialidades y necesidades.
- Se logre la determinación de un tema que necesita del acompañamiento universitario para su solución.
- Se proyecten las direcciones de: 1. las relaciones (coordinación, colaboración y cooperación), 2. los espacios en que tiene lugar, sean físicos, geográficos o de trabajo, y el tiempo, considerado como el límite temporal en que debe realizarse el acompañamiento.
- Sea concebido, en una actividad cooperada, de participación en equipos, de modo que la gestión de conocimientos permita generar nuevos aprendizajes, sobre los ya existentes.
- Permita el intercambio de experiencias, frente a la realidad modificada, desde la cual se generan otras estrategias de perfeccionamiento colectivo, con la apertura al dialogo.
- Se logre de manera efectiva, la crítica reflexiva en la gestión y generación de nuevos conocimientos, entre las partes, de modo que se facilite la integración de las ideas entre el acompañante y el acompañado.
- Se cumplan los objetivos previstos en común hacia la mejora de la práctica, desde las metas establecidas y la distribución de responsabilidades en correspondencia con las políticas del país.
- La búsqueda de un progreso en los conocimientos, desde su gestión articulada entre los supuestos de la teoría y la realidad de la práctica, de modo que se produzca de forma activa, reflexiva y crítica, dicha gestión.
- Se fomente del uso de las bondades de la tecnología, observada como un medio que permite la relación ciencia tecnología y sociedad a fin de generar nuevos aprendizajes.
- Se exija la ética entre quienes participan en un proceso de intercambio de saberes y en una convivencia, centrada en las relaciones interpersonales, de modo que se respete la diversidad cultural.

Los autores del artículo, consideran que el acompañamiento universitario, es aquel que se realiza a partir de

considerar la gestión del conocimiento, como la base de un proceso en el cual actúan el que acompaña y el que se hace acompañar, en ese sentido se deben realizar varios procedimientos, que permiten brindar y recibir asesoría, a través de acciones específicas, las cuales indican como contribuir a la mejora de determinado asunto, desde la utilización de la teoría hasta su concreción en práctica; todo lo cual, tiene la intención de perfeccionar, cambiar o agregar nuevas cualidades a un determinado patrón de conducta.

En consecuencia, la acción del acompañamiento universitario está determinada por un proceso de mejoramiento, que se planifica hacia y durante un espacio de tiempo, y asume como una característica que lo identifica la interacción entre una o varias personas, con intereses bien determinados, según el rol que tengan en las acciones de dicho acompañamiento, que debe tener como resultado final la aplicación de buenas prácticas, en un proceso que determina los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje de los participantes.

En ese interés, se presentan las consideraciones de los autores para llevar a vías de hecho el acompañamiento universitario, en el contexto del Centro Universitario Municipal (CUM).

Los autores del artículo asumen que acompañar es el acto de estar juntos, unos con otros; lo cual supone la ayuda y el intercambio franco, e implica la reflexión en una jornada de colaboración con el fin de lograr éxitos en una determinada labor, es además, la acción de intervenir en una misma dirección.

En el campo de la Pedagogía, el acompañamiento es parte del trabajo instructivo-educativo, político, moral y cultural que tiene lugar en el proceso pedagógico y el proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual resulta significativa la participación de todos los agentes del contexto educativo (docentes, discípulos, otros trabajadores, familiares, la comunidad) quienes asumen la realización de acciones que les permiten el cumplimiento de los objetivos trazados en las políticas educativas; en este caso las que refieren al Ministerio de Educación Superior. Desde las perspectivas consideradas para el Centro universitario municipal (CUM), por los autores del artículo, el acompañamiento universitario es entendido como un proceso de mediación participativa, el cual supone un resultado; luego, acompañar los procesos de formación, tanto en el pregrado como en el posgrado, implica la planificación de acciones para la docencia, la investigación y la extensión universitaria y en las cuales esta presenta la relación de la universidad con el desarrollo territorial en

correspondencia con la actualización del Modelo económico y social cubano.

En ese interés, desde la idea que defienden los autores del artículo, acompañar, asume el significado de la mediación, revertida en las relaciones de coordinación, y colaboración entre quienes realizan el acompañamiento universitario, desde las cuales la articulación emerge como un nivel superior de dichas relaciones, en la actividad pedagógica cooperada que tiene lugar entre los profesores del CUM y los agentes que participan en dicho acompañamiento.

Las relaciones de coordinación son entendidas como aquellas que permiten la combinación ordenada y armónica de personas, acciones o recursos para lograr un objetivo y las de colaboración, como las acciones secundarias de participación en una labor común, cuyo resultado es de interés político, económico, social y cultural.

Ambas relaciones -de coordinación y de colaboración- incluyen la manera de actuar o conducirse en la realización de una tarea o proyecto para lograr un objetivo común, que en este caso se refiere al acompañamiento universitario, en el contexto del CUM.

Entonces, las relaciones de coordinación posibilitan el intercambio en un proceso de creación y decisión, en un espacio de trabajo compartido que requiere de un aprendizaje conjunto para instaurar nuevos valores, el apoyo y el compromiso, el respeto a los lineamientos de la política social, educacional y cultural, el cumplimiento de las orientaciones metodológicas y una planificación participativa, donde se deben definir las metas comunes a alcanzar en la determinación de los objetivos afines.

Las relaciones de colaboración se conciben como aquellas que se orientan a conseguir el cumplimiento de los objetivos a partir de un ambiente y una cultura de ayuda y apoyo en las que, la contribución entre los miembros de una o varias instituciones, no se limita al desarrollo de las prácticas, sino que pueden establecerse en torno a la realización de proyectos conjuntos de perfeccionamiento curricular, de investigación o de innovación; de ese modo el acompañamiento universitario transcurre en un ambiente de que propicia la gestión del conocimiento en una responsabilidad compartida entre quienes participan del acompañamiento universitario.

Las relaciones de colaboración requieren que las partes implicadas en el acompañamiento universitario, compartan la autoridad para tomar decisiones, sin dejar de tener en cuenta las orientaciones de las instancias superiores para ponerse de acuerdo y trabajar de forma conjunta.

Las relaciones de coordinación y colaboración, posibilitan la existencia de la actividad cooperada y desde ella es posible perfeccionar el acompañamiento universitario, toda vez que se determinen las potencialidades y necesidades de aquellos que reclaman o demandan de dicho acompañamiento universitario.

Además, las relaciones de coordinación y colaboración permiten la búsqueda de nuevas proyecciones, que faciliten excluir las contradicciones o redundancias, la duplicación y superposición de actividades, en tanto aseguran la cohesión y la coherencia de ideas, atenúan el conflicto administrativo entre las partes y promueven una perspectiva para la negociación.

El análisis realizado permitió especificar que las relaciones de coordinación y colaboración constituyen el vínculo que consolida el acompañamiento universitario, en el contexto del CUM siempre y cuando, cada una se estime indispensable para la existencia de la otra y se complementen simultáneamente; posición que considera una nueva forma de concebir la realidad en el contexto del CUM Abreus, al lograr en dichas relaciones un nivel superior y es entonces que se produce como resultante la articulación, sobre la base de la mediación, la participación y la comunicación positiva.

#### Esencialidades de la Estrategia de acompañamiento universitario: un procedimiento, líneas de acción y medición de los efectos

El acompañamiento universitario, en el contexto del Centro Universitario Municipal Abreus tiene su base en las indicaciones del Ministerio de Educación Superior (MES, 2019) que valoran el papel de las universidades en la gestión del desarrollo local y las relaciones de los CUM con los gobiernos municipales. En ese interés el CUM Abreus, asume la misión de la Educación Superior en el territorio, en alianza con el Gobierno, el Partido Comunista de Cuba (PCC), las organizaciones políticas, sociales y de masas, y los Organismos, de ese modo se convierten en una fuerza motriz y de impulso al desarrollo local; y para ello tienen el encargo del acompañamiento universitario en funciones como:

- El acompañamiento permanente al gobierno local, en el asesoramiento a políticas públicas y en la participación en la elaboración, evaluación y sistematización de la Estrategia de Desarrollo Municipal, y la identificación de fuentes de financiamiento, provenientes de la cooperación internacional y otras.
- La participación en la creación de capacidades para el desarrollo local, mediante actividades de capacitación, de aprendizajes y en la formación inicial y

posgraduada, y en los grupos de trabajo de desarrollo local.

- La identificación y conocimiento del potencial humano disponible en el municipio mediante la elaboración del registro de profesionales que pueden asumir el rol del acompañamiento universitario.
- La participación y el asesoramiento en la elaboración e implementación de: proyectos de desarrollo local, caracterizaciones y diagnósticos de Consejos Populares, Empresas u Organismos, estudios de identificación de potencialidades y necesidades, así como en el sector productivo, estatal y no estatal.
- El fomento de la conectividad y las sinergias entre actores locales para impulsar proyectos económicos, institucionales, ambientales, socioculturales, y de innovación y su socialización en eventos, premios y publicaciones.
- La realización de controles sistemáticos a los estudiantes de pregrado y a los egresados del CUM y de otras universidades, que viven o laboran en el municipio y la motivación para integrarlos a tareas de impacto y de desarrollo local.
- La atención a cuadros y reservas, su capacitación y superación.
- La promoción de procesos de comunicación social que permitan socializar las experiencias positivas que impulsan el desarrollo local.

Luego, en ese interés, se elaboró la Estrategia de acompañamiento universitario del CUM Abreus (Esacun); en la misma se fundamenta el objetivo general que indica la búsqueda de un equilibrio en las relaciones universidad- gobierno-empresa-sociedad.

Dichas relaciones posibilitan la articulación entre el CUM y los actores locales; identificada dicha articulación cuando: logran compartir el protagonismo, demostrar la sensibilización y el compromiso para resolver los problemas que emergen de los diagnósticos y las caracterizaciones, para luego, proceder a la toma de decisiones, que conlleven a la retroalimentación de las acciones de la Esacun.

En ese interés, las acciones de la Esacun permiten la identificación de las necesidades y las potencialidades, en un movimiento que incluye la formación inicial y permanente de los profesionales, la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

En la formación inicial se analizan los temas que pueden desarrollar los estudiantes en el componente investigativo y en la práctica laboral; y en la formación permanente de los profesionales, se valoran las formas principales (Diplomado, el curso y el entrenamiento) y secundarias

(talleres, conferencias, autopreparación, entre otras) del posgrado.

De esa manera emerge la gestión del conocimiento en las acciones de la Esacum, que posibilita la promoción de espacios de encuentro participativos y comunicativos sobre la base de necesidades nacientes; en ese caso, el acompañamiento es una tarea de la política educativa universitaria, que requiere de los principios de la ética, de la responsabilidad y de la disciplina, ante el supuesto de contradicciones y sinergias no logradas, las cuales deben ser resueltas por la vía de una comunicación asertiva- positiva, el diálogo franco y abierto, el debate de las experiencias, y la reflexión de los puntos de salida y de llegada, ante cada nuevo reto. Desde esta perspectiva, la Esacum en el CUM Abreus, asume como desafíos particulares:

- La socialización de las acciones de acompañamiento universitario a todos los interesados, dentro del municipio y fuera de este.
- La recepción de las demandas de acompañamiento universitario y la gestión para su puesta en práctica.
- El ofrecimiento de medios, vías y métodos científicos en procesos de identificación de potencialidades y de necesidades, la realización de diagnósticos y caracterizaciones.
- La gestión de las formas del posgrado, garantizando su ejecución y control.
- El fortalecimiento de las relaciones entre los participantes hasta llegar a la articulación con los proyectos que demanden del acompañamiento universitario.
- La atención especializada a los Consejos Populares, sus presidentes y delegados.

Estos desafíos posibilitan la proyección en la Esacum hacia la sistematización de buenas experiencias, desde las cuales se fortalece el rol del CUM en el contexto de actuación del desarrollo local en el municipio Abreus. En esa dirección, se hace necesaria una mirada crítica, pues aún es débil la sistematización de saberes logrados desde la combinación de la teoría que se defiende con las prácticas emanadas de las acciones de dicha estrategia de acompañamiento universitario; en ello las perspectivas indican la retroalimentación de saberes en pos de revertir la situación en acciones futuras, que proveen la toma de conductas para favorecer nuevos resultados en: publicaciones, participación en eventos y propuestas de premios a diferentes niveles, realización de las ferias del conocimiento.

Luego, es una prioridad en la Esacum las acciones que indican: el compromiso, el comprender las metas colectivas

por el bien común, el mantener una misma dirección, deben considerarse desde las ideas que valoren el logro de la movilización colectiva, la motivación, la ayuda, la coordinación, la colaboración, las miradas críticas, las ideas novedosas, la sistematización de experiencias, y la consolidación del trabajo en equipos.

La expresión de los autores, ratifica, desde la idea que se defiende, que la Esacum se consolida mediante la ejecución de un procedimiento, entendido como la forma de proceder para el logro del objetivo de acompañamiento universitario; en dicho procedimiento se plantean tres pasos:

1. Valoración de los recursos (humanos y técnicos y financieros).
2. Cumplimiento de las acciones que permiten la construcción de saberes, más allá de los muros del CUM.
3. La elaboración de los resultados con el empleo de herramientas científicas.

En el procedimiento se consideró, además, las líneas de acción, las cuales se direccionan hacia:

- La actuación de los profesores del CUM a tiempo completo y parcial en el contexto del municipio Abreus como gestores de conocimiento y la innovación, de modo que muestren en su desempeño habilidades que les permitan identificar y mitigar las amenazas, así como reconocer y fortalecer las oportunidades del entorno de actuación.
- El perfeccionamiento de labor educativa, tanto en la docencia, la investigación y la extensión universitaria, de modo que profesores y estudiantes, asuman su rol y compromiso ante el actual desarrollo político, económico y sociocultural cubano, y en ello demuestren saberes que les permitan promover el conocimiento y la innovación que dicho desarrollo demanda, en las condiciones actuales.
- La contribución al desarrollo humano sostenible, desde el estudio y aplicación de los Objetivos de la Agenda 2030.
- La integración entre la red de actores del territorio.
- La promoción de la investigación científica pertinente, desde los procesos de formación en pregrado y en postgrado orientados al desarrollo local, y al uso adecuado de los recursos humanos, financieros, tecnológicos, a partir de la consolidación de los proyectos.
- La integración de prioridades y sectores estratégicos, como salida a las acciones del desarrollo municipal, con énfasis en: la producción de alimentos y la seguridad alimentaria, la sustitución de importaciones, el desarrollo de las mini-industrias, el encadenamiento

- productivo, la tarea vida, la calidad de vida de la población y en ello la base es la gestión del conocimiento.
- La seguridad alimentaria en función del desarrollo local, en consideración al renglón de la economía con un fuerte carácter agropecuario, y los principios de la agricultura urbana suburbana en cada Consejo Popular.
- La salida a las acciones de la Estrategia de formación y superación de los cuadros para la sensibilización y el compromiso ante las necesidades del desarrollo local, con énfasis en los entrenamientos y talleres, de modo que se pueda asesorar y controlar el proceso de planeación estratégica e introducción de otras técnicas avanzadas de dirección.
- La superación de postgrado en el CUM Abreus, en función de las necesidades del desarrollo local.
- La gestión ambiental en colaboración con el CITMA en las Empresas, los Organismos y Organizaciones del territorio; de modo que se proyecten acciones socio-culturales, en la participación comunitaria por la introducción de la metodología y estrategia para el trabajo comunitario en los Consejos Populares.
- El desarrollo de diagnósticos y las caracterizaciones de problemas del hábitat y la convivencia en asentamientos humanos.
- La elaboración y mantenimiento de la página web del CUM Abreus, con visibilidad en la intranet del MES, perfeccionando el proyecto de informatización del gobierno y un grupo de organismos clave en el municipio: Joven Club de computación, Educación, Cultura, Inder, Salud, Estadística, Vivienda y otras.
- La realización de las Ferias del Conocimiento y la innovación, a fin de exponer y sistematizar experiencias y buenas prácticas, con énfasis en la producción sostenible de alimentos en la localidad, el manejo de recursos hídricos, biofertilizantes, salud y nutrición animal, manejo y conservación de suelos, producción de hortalizas, viandas y granos, educación ambiental, economía, desarrollo local, gestión de proyectos, producción agropecuaria sostenible en pequeñas fincas, producción de alimentos agroecológicos.

La Esacun se fundamenta, además, en el reconocimiento de las potencialidades y debilidades del CUM Abreus, para el acompañamiento universitario al desarrollo local. En ello, se reconocen como potencialidades:

- La composición de un claustro, conformado por 32 profesores, a tiempo completo 14, dos Doctores en Ciencias Pedagógicas, uno de ellos profesor Titular, 17 master, cuatro profesores Auxiliares, 11 profesores Asistentes, dos profesores en formación doctoral.

- La inclusión de temas de desarrollo local en la formación del profesional, tanto en pregrado como en posgrado.
- El aprovechamiento de las oportunidades externas, a partir de considerar en ellas, las prioridades del Grupo de trabajo municipal de desarrollo integral territorial (GTM-DIT) en el desarrollo local y la atención a las Mini-industrias del territorio, surgidas en Proyectos de desarrollo local.
- La articulación con Empresas, Organismos y Organizaciones priorizadas: Delegación Municipal de la Agricultura, Asociación Nacional de Agricultores pequeños (Anap), Empresa Cultivos Varios Horquita, Empresa Henequenera de Juragua, el CITMA, entre otras.
- La potenciación de la experiencias y buenas prácticas emanadas de Proyectos en el desarrollo local, expresadas en el Lineamiento 10/2010 del MES: Programa Ramal de Ciencia y Tecnología Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación (GUCID), Proyecto para fortalecer un Sistema de Innovación Agropecuaria en el Desarrollo Local (PIAL, SIAL), Hábitat, y su integración de las funciones sustantivas de la educación superior y del CUM.
- Las experiencias en la capacitación, superación y asesoramiento a cuadros, actores del desarrollo local, capacitadores, Presidentes de Consejos Populares y otros profesionales a partir de la formación de capacidades a nivel municipal.
- La integración con las Facultades y Departamentos de la Universidad Carlos Rafael Rodríguez, de Cienfuegos y con otras universidades del país, que permiten la proyección y ejecución del posgrado y la sistematización de experiencias en temas de desarrollo local.

Las debilidades que se identificaron para la realización de la Esacun en el CUM:

- La preparación del claustro de profesores para asumir investigaciones y proyectos que refieran ciencia e innovación en temas de: la producción de alimentos, energía, sustitución de importaciones, economía, materiales de la construcción, pues la mayor parte proceden de carreras pedagógicas.
- La respuesta a convocatorias para sistematizar investigaciones de los estudiantes de otras universidades y del CUM, expuestas en los ejercicios de culminación de estudios en temas de: la producción de alimentos, energía, sustitución de importaciones, economía, materiales de la construcción, pues la mayor parte de los profesores del CUM proceden de carreras pedagógicas.
- La atención a las prioridades del sector no estatal y cuentapropista en temas la producción de alimentos,

energía, sustitución de importaciones, economía, materiales de la construcción.

- La determinación de las demandas de acompañamiento a partir de una correcta y coherente identificación de necesidades a tono con las prioridades del territorio.
- La formación vocacional y orientación profesional, consecuente con las prioridades del desarrollo local abreuense, que se integre al proceso de ingreso a la educación superior en función del desarrollo local, desde la gestión de nuevas matrículas en las carreras que se imparten en el CUM Abreus.

Para **medir los efectos de la Esacun del CUM Abreus** se proponen dos áreas claves con sus indicadores de medidas; un área 1, hacia lo interno en el funcionamiento del CUM, denominada de acción de la Actividad Profesional y un área 2, que considera lo externo del CUM, denominada área de la gestión del conocimiento. Cada acción se puntea a razón de 10 puntos, y se considera según este ritmo: entre 8 a 10 puntos avanza, entre 6 y 7 puntos mediana, entre 4 y 5 puntos con necesidades y menos de 4 puntos estancada.

#### Área 1: de la Actividad Profesional.

Objetivo: Medir las modificaciones que van ocurriendo hacia el interior del CUM, que permiten el perfeccionamiento y la mejora de la Esacun, a partir de la actualización de los profesores del CUM Abreus.

Indicadores de medidas y medición del efecto

1. Incorporación del 15.6 % de los profesores (5) a la formación doctoral, con temas de investigación que impliquen el desarrollo local, la tarea Vida, la producción de alimentos.
2. La actualización de las categorías docentes del claustro, en un crecimiento de un 15.6 % de los profesores (5) a la categoría de Auxiliar y de 3.1 % a la categoría de Titular.
3. El control al Plan personalizado, con periodicidad mensual, de cada profesor, representado en el 100% (32), valorando en ello: las vías de superación (Fundamentales y Secundarias), publicaciones (Grupo 1, 2), participación en eventos (Internacionales 1, Nacionales 1, Provinciales 2, Municipales 3, de base 6), Premios (1 por equipos de investigadores), y la incidencia en el acompañamiento al Consejo Popular (Mini-industrias, Instituciones educativas y culturales, proyectos, Empresas) y a Proyectos de desarrollo local en ejecución.
4. La elaboración y actualización del Registro de profesionales según Organismo empleador, incluyendo al sector cuentapropista y no estatal.

5. Participación en la elaboración de planeación estratégica del Gobierno y en la Estrategia de desarrollo local y medio ambiental, del territorio.
6. Actualización de las líneas de investigación en el pregrado y el posgrado, e incluir en ello, las que refieran el desarrollo local, el impacto en la producción de alimentos y su seguridad, de las mini-industrias, medioambientales y otros de interés territorial.
7. La implementación de resultados que consideren el sistema de información gerencial y de informatización, con énfasis en el uso de redes sociales para la socialización de experiencias.

#### Área 2: de la gestión del conocimiento

Objetivo: Medir los efectos que van ocurriendo hacia lo externo del CUM, que permiten el perfeccionamiento y la mejora de la Esacun, a partir de la gestión del conocimiento, como línea de prioridad en el acompañamiento universitario.

Indicadores de medidas y medición del efecto

1. El empleo de sistemas de información que permitan el procesamiento de informaciones actualizadas en la caracterización del municipio y sus instituciones y entidades estatales, no estatales y del sector cuentapropista, con la participación del 100 % de los profesores.
2. Oferta de carreras (5) en el pregrado, con una matrícula mínima de 15 estudiantes en cada una, en un tránsito entre cuatro y cinco años, aspirando a la culminación de estudios bajo la concepción de la tutoría con la participación del 100 % de los profesores.
3. Utilización de la demanda de formación posgraduada, con la oferta de un Diplomado y 15 modalidades de posgrado, y una matrícula mínima de 300 profesionales del territorio y la participación del 50 % de los profesores, quienes tienen las categorías docentes de Asistente, Auxiliar y Titular.
4. Realización de un trabajo articulado y en sinergia con las Organizaciones no gubernamentales (ONG): Asociación de economistas (ANEC), Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (Anap), Asociación de Pedagogos de Cuba (APC), Sociedad Cultural José Martí, que permita la participación del 100% de los profesores, según su línea de investigación en el cumplimiento de objetivos, metas y tareas, desde las cuales se fortalece el acompañamiento universitario.
5. Identificación de los Resultados científicos y los Impactos sobre el desarrollo de: la actividad agropecuaria y agroecológica en la seguridad alimentaria, la infraestructura de la vivienda, los viales, el empleo y la productividad del trabajo, el nivel y calidad de

vida de vida de la población y de los grupos vulnerables (infantes, embarazadas, mujeres, niños y niñas, ancianos, discapacitados físicos y mentales), el medioambiente, manejo del agua, el suelo y otros recursos naturales, con la participación del 100% de profesores y estudiantes, en la redacción y presentación de dichos resultados.

6. Participación en la entrega y control de los paquetes tecnológicos apropiadas para las producciones de nuevas variedades de granos, viandas y vegetales, así como en el tratamiento de suelos y recursos de agua, la diversidad biológica, asumiendo el 100 % de los profesores, según acompañamiento al Consejo Popular y Proyectos de desarrollo local.

## CONCLUSIONES

El análisis de los fundamentos teóricos del acompañamiento, posibilitaron la interpretación del tema, desde la visión de otros investigadores, en un proceso de análisis reflexivo, al considerar diferentes criterios del término (acompañamiento), prevaleciendo los autores que aluden al mismo desde posiciones pedagógicas y resultando escasas las ideas hacia su empleo en la educación superior; sin embargo, se puntualizó su importancia en ese contexto.

Las reflexiones realizadas permitieron precisar las características del proceso de acompañamiento universitario que se reconocen en este trabajo, estas indican que dicho acompañamiento es un proceso planificado y oportuno, en correspondencia con la realidad del contexto donde tiene lugar, flexible y ascendente, formativo y participativo; cuyo objetivo se centra en la idea de la mediación, para facilitar un proceso de enseñanza y de aprendizaje, entre acompañante(s) y acompañado(s) que facilita la participación y la comunicación a través del razonamiento, la reflexión y la gestión de conocimientos; en la búsqueda de la resolución de necesidades, identificadas previamente, que integra saberes y deviene en la práctica al posibilitar el aprendizaje y desarrollo de habilidades para la vida.

La determinación de los resultados que se esperan del proceso de acompañamiento universitario, permitió consolidar las ideas que se defienden en este trabajo, pues dejan abierto los supuestos o efectos que se proyectan y sobre los cuales se construye una teoría del acompañamiento universitario a partir de la gestión del conocimiento, como la base de un proceso en el cual actúan el que acompaña y el que se hace acompañar; y en ello se concibe su aplicación en el contexto del Centro Universitario Municipal, perspectiva, que es entendida como un proceso de mediación participativa, sustentada en las relaciones de coordinación y colaboración el cual supone

como resultado la articulación en la búsqueda de nuevos saberes, tanto en el pregrado como en el posgrado, e implica la planificación de acciones para la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

En ese interés se consolidó el acompañamiento, afirmación que se evidencia en la Estrategia de acompañamiento universitario, del Centro Universitario Municipal Abreus, basada en las indicaciones del Ministerio de Educación Superior (MES, 2019); cuyo objetivo general indicó la búsqueda de un equilibrio en las relaciones universidad-gobierno-empresa-sociedad, y se fundamenta en la sistematización de buenas experiencias, y en una mirada crítica, que contiene la puesta en práctica de un procedimiento, cuyos pasos, consideran las líneas de acción, el reconocimiento de las potencialidades y debilidades del CUM Abreus, para el acompañamiento universitario. Además, se presentan dos áreas claves con sus indicadores de medidas para medir los efectos de la Esacun del CUM Abreus; hacia lo interno y lo externo, de ese modo permite la medición de los resultados esperados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, Y. (2012). La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. (Tesis de doctorado). Universidad de Cienfuegos.
- Bermúdez, R., & Pérez, L. (2017). Comunicación positiva en educación. Editorial Pueblo y Educación.
- Cuenca, M., et al. (2015). La educación y desarrollo de la comunicación en el diseño curricular de la educación infantil. Curso 42. Pedagogía 2011. Sello editor Educación Cubana.
- Escamilla, J. (2012). Programa de Acompañamiento pedagógico para el logro de aprendizajes en las escuelas rurales. PROMEB. Revista Foro Educativo, 6(16).
- García, J. L. (2010). CUM: Gestores de Conocimiento y la Innovación. Amenazas y Oportunidades a partir de la Calidad y Pertinencia. (Ponencia). Primer Taller de Segunda Etapa del Proyecto GUCID. La Habana, Cuba.
- Horrutinier, P. (2008). La Universidad Cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela.
- Molina, K. (2015). Acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes noveles en los departamentos de física y tecnología educativa de la Facultad de Educación e idiomas. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma.

- 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 la EPT en el Mundo 2005. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 449-462.
- Rubio, A. (2010) Sobre la seguridad alimentaria. (Ponencia). Primer Taller de Segunda Etapa del Proyecto GUCID. La Habana, Cuba.
- Sánchez, C. R. (2017). Acompañamiento pedagógico y calidad de aprendizajes según docentes de instituciones educativas de primaria en la Red 16, UGEL 02 – 2017, Ciencias Empresariales, tema: Administración del talento humano. (Tesis para optar grado académico de Maestra en gestión pública). Universidad Cesar Vallejo.
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29.
- Simón, F. (2015). Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de Educación Básica Maracaibo. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Abierta.
- Urbina, B. M., Ticay, I. V., & Matamoros, M. L. (2017). Acompañamiento pedagógico como función de control y evaluación por parte de la dirección a docentes del Turno matutino, en el Centro Escolar Publico Bertha Díaz, durante el II semestre del año lectivo 2017. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

# 15

## TEACHING THE CONCEPTS OF DESIGNING A BEHAVIORAL MODEL WITH THE CASE STUDY: ADMINISTRATIVE SYSTEMS OF KERMAN PROVINCE

### ENSEÑANZA DE LOS CONCEPTOS DE DISEÑO DE UN MODELO DE COMPORTAMIENTO CON EL ESTUDIO DE CASO: SISTEMAS ADMINISTRATIVOS DE LA PROVINCIA DE KERMAN

Maryam Ranjbar<sup>1</sup>

E-mail: [mtashkilat@gmail.com](mailto:mtashkilat@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6749-9737>

Masoud Pourkiani<sup>2</sup>

E-mail: [pourkiani@iauk.ac.ir](mailto:pourkiani@iauk.ac.ir)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5370-3768>

Malikeh Beheshtifar<sup>3</sup>

E-mail: [m.beheshtifar@yahoo.com](mailto:m.beheshtifar@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2157-288X>

Ayyub Sheikhi<sup>4</sup>

E-mail: [sheikhy.a@uk.ac.ir](mailto:sheikhy.a@uk.ac.ir)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3731-6012>

<sup>1</sup> PhD Student of Public Management. Islamic Azad University. Kerman. Iran.

<sup>2</sup> Department of Management. Islamic Azad University. Kerman. Iran.

<sup>3</sup> Department of Management. Islamic Azad University. Ranfsanjan. Iran.

<sup>4</sup> Department of Statistics. Shahid Bahonar University of Kerman. Kerman. Iran.

#### Suggested citation (APA, seventh edition)

Ranjbar, M., Pourkiani, M., Beheshtifar, M., & Sheikhi, A. (2020). Teaching the concepts of designing a behavioral model with the case study: administrative systems of Kerman province. *Revista Conrado*, 16(74), 132-141.

#### ABSTRACT

The current study aimed at educating the concepts of designing a behavioral pattern related to the implementation of administrative system general policies in the body of the Islamic Republic of Iran. To comprehensive teaching of all concepts the case study of administrative systems of Kerman Province is taken. The correlational descriptive method has been used for the purpose of this study. To assess the proficiency of the method a statistical population of 4596 and a sample size of 580 participants is considered. The behavioral factors and the administrative system general policies questionnaires with a validity of 92.7 and 88.7, and reliability of 89.6 and 96.2, were used for the purpose of data collection. The data analysis was done through the use of SPSS Ver.23, Minitab Ver.17, and AMOS Ver.23. The results indicated that there is a significant relationship between the implementation of administrative system general policies and the components of behavioral factors in the four individual, group, organizational, and environmental levels, and regarding that the correlation coefficient is positive, this relationship is direct.

**Keywords:** Educating behavioral factors, administrative system general policies, administrative systems.

#### RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo educar los conceptos de diseño de un patrón de comportamiento relacionado con la implementación de las políticas generales del sistema administrativo en el cuerpo de la República Islámica de Irán. Para la enseñanza integral de todos los conceptos se toma el estudio de caso de los sistemas administrativos de la provincia de Kerman. El método descriptivo correlacional se ha utilizado para el propósito de este estudio. Para evaluar la competencia del método, se considera una población estadística de 4596 y un tamaño de muestra de 580 participantes. Los factores de comportamiento y los cuestionarios de políticas generales del sistema administrativo con una validez de 92.7 y 88.7, y confiabilidad de 89.6 y 96.2, se utilizaron con el propósito de recopilar datos. El análisis de datos se realizó mediante el uso de SPSS Ver.23, Minitab Ver.17 y AMOS Ver.23. Los resultados indicaron que existe una relación significativa entre la implementación de las políticas generales del sistema administrativo y los componentes de los factores de comportamiento en los cuatro niveles individuales, grupales, organizacionales y ambientales, y con respecto a que el coeficiente de correlación es positivo, esta relación es directa.

**Palabras clave:** Factores educativos del comportamiento, políticas generales del sistema administrativo, sistemas administrativos.

## INTRODUCTION

Codification of the policies is of great importance for the ineffectiveness of the administrative system. The general policies are a set of orientations and major strategies for the realization of the goals of the system and the constitution in a specified period. These policies are in fact the major administrative demarches passed on by the Supreme Leader leading the actions and measures of the tripartite powers (the Executive, the Legislature, the Judiciary), non-governmental organizations, and armed forces, as a standard and guide. For implementation of the administrative system general policies, it is required to, besides codifying the administrative policies related to the elements of the administrative system, the plans for transition in the administrative system be prepared and implemented, so that by promotion of the administrative system, a good means for implementation of the contents of 1404's Vision can be provided. The administrative system would be efficient and effective when its components form the consistent and interactional activities in the system. The components of this system are formed by the technological, structural, human, policies, and objectives factors, and one of the most important components is the human resources, which plays an important role in the success or failure of the governmental organizations plans.

Especially, with the beginning of the transition and reformation in the administrative system, the efficient and competent human resources for the realization of the plans is of a great importance. One of the factors related to the human resources are the behavioral factors, which are referred to as a set of employees behavioral and personality traits and the dominant social atmosphere in the administrative organizations, which are manifested in the framework of the organizational culture and the interactions between the employees themselves and between the employees and the clients. The behavioral factors include the human factors and relations within the organization which form the behavioral norms of the informal relationship and interconnected special patterns, as well as the main content of the organization. These content factors are in fact considered revitalizing and productive, and any factors and variables directly related to the human resources are categorized under this class. The behavioral factors are intra-organizational and confined to the organization's system boundaries.

The studies have shown that various factors are effective on the emergence of a behavior. Therefore, recognition of the behavioral factors and the factors affecting them is of a great importance. This recognition must occur in the individual, group, organizational, and environmental levels. Thus, regarding the studies conducted on the

administrative system, today, paying attention to the behavioral factors in the implementation of the plans in the organizations, is necessary. Therefore, the current study aimed at designing a behavioral pattern related to the implementation of administrative system general policies in the body of the Islamic Republic of Iran.

The administrative system in each organization is an inseparable part of that organization. This system is in fact a bed for the realization of the organizational goals and plans, and the efficiency and effectiveness of all the components of the organization depend on it (Behroozi & Ahmadi, 2017). The administrative system consists of four sub-systems as "Organizational structure", "manpower", "working methods" and "the dominant rules and regulations". The quality of this set is affected by the general policy at the national and international levels. Generally, the administrative system of each government is indicative of its approach to the administering and management method for that country and the role of the administrative system in the economic, political, social, and cultural structures, and its effect on the realization of the society's major systems goals, is so important that without having an efficient and effective administrative system, the achievement of the goals is not possible. In the recent years, the transition and reformation of the administrative system and promotion of the management have been followed as a main prerequisite for the growth and development of the country and a main objective. The administrative system general policies as the major administrative policies and the model and guide for the activities and measures of the governmental systems themselves lead to the promotion of the administrative system capabilities. The administrative system is a set of interconnected elements including the structure, the dominant values, and function, which are interacting for the achievement of the political, economic, and social objectives of the country (Ahmadi & Movahed, 2019).

The administrative system of each country is similar to a regulatory organization for all the activities to achieve the determined objectives, which besides the creation of the harmony between the different parts of the society, prepares the platform needed for the realization of economic, social, cultural, and political affairs (in accordance with the constitution and the country's regulations). For the implementation of the administrative system general policies, it is required to, besides codifying the administrative policies related to the administrative system elements, the plans for the transition and reformation of the administrative system be prepared and implemented, so that by promoting its capabilities, a proper means for the implementation of the contents of 1404's Vision can

be provided. Thus, firstly, the sun-policies of each general policy related to each subsystem should be codified through the classification of general policies based on their subsystem, so that it can be a manual for planners to codify the administrative system promotion plans. The studies have shown that among the important elements in the administrative system and its transition is the human resources including the positions, norms, national service regulations; recruitment, promotion, reward; appointment; and decision-making power of the managers and employees (Featherstone, 2014). The human resources is an important factor for the organizations' success and performance, and management of the human resources and the individual and group behaviors are considered as the most important factor affects the efficiency increase (Zarei Matin, 2015).

The evaluations have shown that in fact, through proper governmental management and consequently, full realization of the government's role in administrative transition in Iran, fulfilment of the administrative system general policies, and moving towards the objectives of the Vision Plan, the steps towards the full-scale development in all aspects can be taken. Rahnavard (2012), have categorized the administrative system general policies and its strategic goals in three categories as the administrative values, administrative structure, and the function. Among the factors effective on the successful implementation of the administrative system general policies that is also related to the human resources, are the cultural and behavioral factors, which are according to Tehrani & Maleki (2016), in a study titled 'the administrative system of development plans', are among the harmful factors within the administrative system, and accordingly, identification of such factors and the factors affecting them, can be useful for the successful implementation of the country's policies, objectives, and plans, since the content or material poured into the organization container is the very human behavior (Mohammadi Aras & Asli Zadeh, 2016) in a study titled 'the measurement of realization of the administrative system general policies passed on by the Supreme Leader', dealt with the evaluation of the realization of four aspects as the justice-orientation, religion-orientation, knowledge and skill, and reverence of the clients, out of the 12 cases of administrative system general policies passed on by the Supreme Leader.

Hizaamu (2014), in a study, has expressed the main components of the reformation of general administration in Uganda to be the processes and means for the reformation, the need to obtain general efficiency and effectivity, development of the public sector's human resource ability, time management and organizational discipline,

and development of the public sector. He also believes that the challenges are resistance to the reformation with special Bureaucrats, the limits on the financial resources for the full implementation of the reformations, lack of the expertise and awareness of all the beneficiaries, the weak attitude of the employees in the reformed administrations, lack of the required consistency, lack of the comprehensive consultation, and political support (Parizi, et al, 2019). Songtao (2006), in a study titled 'reformation of the public administration in China', has considered the public administration as a component of the reformation in economic and political systems, and believed that restructuring of the government, improving the people, the system of duties, and the delegation can be effective in refining the public administration (Sepehri & Sheikhalizadeh, 2019).

#### The Behavioral Factors related to the Implementation of General Policies of the Administrative System

The well-being of the administrative system is caused by several factors some of which rooted in the organizational members' values and beliefs, which if refined and reinforced, would obviate many problems and ethical anomalies in the organizations. Some issues also are related to the intra-organizational affairs which are either stemmed from the improper structures or the improper behavior in the relationships between the managers and employees (Sheikhi, 2011). Since the human resources are the most valuable production factors and the most important assets of the organization, and the main resource of competitive advantage, creating fundamental capabilities for the organization, one of the ways to achieve the competitive advantage in today's conditions is to make the employees more efficient. Regarding the important role of human resources in the realization of organization's plans and goals, recognition of it for making the organizations more efficient is of a great importance. Especially, the behavior and culture of the human resources play a vital role in the successful implementation of the administrative system plans and policies. Therefore, the main content of the organization consists of the human behavior and human activities and behaviors are also exhibited to achieve the predetermined organizational goals. The result of human's work and energy and the organizational structures and structures are manifested in the main functions or tasks of the organization. In recognition of the behavioral inconvenience, the center of attention is the functions, and those factors should be evaluated that distort the organizational or human performance, and deviate them from the normal state, damaging their effectivity to the extent that it creates crises in the organization and totally prevent it from a healthy growth. By the behavioral aspect, the human factors are meant that through behavioral and communicative

forms and specific patterns, shape the main content of the organization and by its entrance, the organization is revitalized and personal interactions are created. The human resources, which is the main factor in each organization, is also defined as the main factor for work execution, ignoring which would lead to the irreparable damages.

The motivation, working spirit, job satisfaction, approaches, values, assumptions, and finally, the emergence of different behaviors are among the content or behavioral factors. The behavioral factors can include the justice in treating the employees, improving their livelihood, education and training, observance of the meritocracy, rewards, and punishments (Salehi Amiri & Shadaluei, 2013). Generally, if the good and bad aspects of the social life are distributed fairly, the people would become more committed, and more inclined to devotion for the group. On the contrary, when unfair occurrences are seen, the people become less inclined to the loyalty and endeavor, and they may opt for theft, aggression, and rebel. When the payments in the organization are unfair, the livelihood of the employees would be improved and this sense of justice in the organization, and lack of financial problems for the employees can be effective on the decrease of administrative corruption.

Also, basically, as a supplement of the motivational system, it should be said that the employees should occupy the positions based on the meritocracy system. Clearly, any position has some specific requirements which include special talents and attributes that must exist in the applicant. It can be said that many of the abilities (talents) can be acquired by the education and experience. If the employees, in spite of creation of required motivational atmosphere by the managers and leaders, do not exhibit the expected performance, behavior, and ethics, in case there are no environmental variables to obstacle it, it can be concluded that they do not deserve the current position with its special requirements (punishment). In case their performance is to the extent, or above the expectations, it is revealed that the person has the competence required for the occupation of that job, or promotion (reward). For the first state (punishment), it should be noted that not encouraging is itself a type of punishment.

Generally, the behavioral factors based on the theoretical models, can be evaluated in the individual, organizational, group, and environmental levels. For behavior guidance, the recognition of the past behaviors and prediction of the future behaviors play an important role in the organizational success, and therefore, investigation of the employees behaviors in the three individual, group, and organizational levels, is of a great importance. Among the behavioral components in the individual level, the personality, value

and approach, ability, perception, motivation, individual learning, individual decision-making, job satisfaction, and the emotional intelligence can be named. The leadership, group structure, communications, conflict, power and politics, teamwork, opposition and negotiation, changing the organizational culture, and political behavior are among the behavioral components in the group level. Factors such as organizational culture, organizational environment, organizational design and structure, job design, and technology are among the important components in the organizational level (Gholi Pour, 2015; Zarei Matin, 2015).

The behavioral components in the behavioral level: the environment is one of the fundamental factors in upbringing, being effective on the mood and behavior. The rules and regulations, economic factors, etc. are among the environmental factors. In this regard, Tehrani & Maleki (2016), in a study titled "the administrative system of the development plans (a review on the harms in this area and their prioritization)" have noted that the cultural and behavioral indices are among the obstacles of the development plans. Khandozi (2016), in a study titled 'on the general policies of the resistive economy (transition of the administrative system, the prerequisite of effectivity of the resistive economy policies)' noted that in that study, the pathology of the administrative system from the behavioral and structural aspects have been dealt with, and the requirement for the realization of the resistive economy policies is the implementation of administrative system plans. According to him, paying attention to the behavioral aspects is greatly important for the success of the administrative system plans. Samadian (2010), in a study titled 'the effects of organizational factors on the generation of innovative ideas' state that the rewarding system, management support, risk taking, non-centrality of the decision-making, and allocation of free time in the organization are effective on the innovative behaviors of the employees. Ahangar Pour, Hosseini Fard & Bayat (2014), in a study titled 'the behavioral and organizational factors that are effective on the maintenance of knowledge' have identified several behavioral factors such as leadership, organizational support and encouragement, approach and knowledge sense, and knowledge behavior.

## METHODOLOGY

Since the current study aimed at designing a behavioral pattern related to the implementation of administrative system general policies in the body of the Islamic Republic of Iran (case study: administrative systems of Kerman Province), it is of correlational descriptive type in terms of the method, and of developmental-applied type

in terms of objective, which was done by the field studies method. The statistical population of the current study included 4596 managers in the administrative organizations of Kerman Province, among which a sample of 580 participants was chosen by the stratified sampling method. The behavioral factors and the administrative system general policies questionnaires with a validity of 92.7 and 88.7, and reliability of 89.6 and 96.2, were used for the purpose of data collection. The data analysis was done through the use of SPSS Ver.23, Minitab Ver.17, and AMOS Ver.23.

**Research Questions**

1. What are the behavioral factors in implementing the administrative system general policies?
2. What are the aspects of the administrative system general policies?
3. How is the status of the behavioral factors in implementing the administrative system general policies?
4. How is the status of the administrative system general policies?
5. Are there any relationships between the behavioral factors in the individual level and implementation of administrative system general policies?
6. Are there any relationships between the behavioral factors in the group level and implementation of administrative system general policies?
7. Are there any relationships between the behavioral factors in the organizational level and implementation of the general policies of the administrative system?
8. Are there any relationships between the behavioral factors in the environmental level and implementation of administrative system general policies?
9. How much is the reliability of the behavioral pattern related to the implementation of the administrative system general policies?

**RESULTS AND DISCUSSION**

Question 1: what are the behavioral factors in implementing the administrative system general policies?

Based on the conceptual model of the study, the behavioral factors variable in the current study includes 21 components in the individual, group, organizational, and environmental levels. The results of the behavioral factors questionnaire pattern fit are shown in the Figure 1, and regarding the provided indices in Table 1, it can be said that measurement models have a good fit. Thus, this model can be used for the determination of the behavioral factors.

**Table 1. the fit indices of behavioral factors model.**

Index	Acceptable limit	Reported value
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	Equal or lower than 0.08	077/0
Minimum Chi-square divided by degree of freedom (CMIN/DF)	Equal or lower than 5	037/2
Goodness of fit index (GFI)	Equal or greater than 0.9	927/0
Adjusted goodness of fit (AGFI)	Equal or greater than 0.9	900/0
Comparative fit index (CFI)	Equal or greater than 0.9	921/0
Normalized fit index (NFI)	Equal or greater than 0.9	901/0
Tucker Lewis Index (TLI)	Equal or greater than 0.9	903/0
Incremental Fit Index (IFI)	Equal or greater than 0.9	923/0

Question 2: What are the aspects of general policies of the administrative system?

Based on the conceptual model of the study, the administrative system general policies variable in the current study includes 6 components which are religion-orientation, justice-orientation, and efficient organization, reverence of the client, development, and empowerment. The results of the administrative system general policies questionnaire pattern fit are shown in Figure 2, and regarding the provided indices in Table 2, it can be said that measurement models have a good fit. Thus, this model can be used for the determination of the general policies of administrative system.

**Table 2. the fit indices of the administrative system general policies model.**

Index	Acceptable limit	Reported value
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	Equal or lower than 0.08	061/0
Minimum Chi-square divided by degree of freedom (CMIN/DF)	Equal or lower than 5	462/2
Goodness of fit index (GFI)	Equal or greater than 0.9	922/0
Adjusted goodness of fit (AGFI)	Equal or greater than 0.9	883/0
Comparative fit index (CFI)	Equal or greater than 0.9	977/0
Normalized fit index (NFI)	Equal or greater than 0.9	954/0
Tucker Lewis Index (TLI)	Equal or greater than 0.9	960/0

Incremental Fit Index (IFI)	Equal or greater than 0.9	977/0
-----------------------------	---------------------------	-------

Question 3: How is the status of the behavioral factors in implementing the administrative system general policies?

Based on the results obtained from Table 3, it can be said that in the studied population, the behavioral factors variable is at an optimal level ( $p < 0.05$ ). In other words, based on the obtained mean for this variable, it can be said that the status of the behavioral factors in the studied population is measured to be above the average.

Table 3. the status of the behavioral factor in the studied population.

Mean	Standard deviation	Theoretical mean=3.0	
		t-statistics	p-value
63/3	39/0	38/37	001/0

Question 4: How is the status of the administrative system general policies?

As it is seen in Table 4, the religion-orientation, justice-orientation, efficient organization, reverence of the client, development, and empowerment components are at an optimal level, and the mean value of them is above average ( $p < 0.05$ ).

Table 4. Status of the administrative system general policies in the studied population.

Component	Mean	Standard deviation	Theoretical mean=3.0	
			t-statistics	p-value
Religion-orientation	65/3	78/0	46/19	001/0
Justice-orientation	46/3	77/0	82/13	001/0
Efficient organization	61/3	71/0	80/19	001/0
Reverence of the clients	53/3	77/0	08/16	001/0
Development and empowerment	51/3	76/0	47/15	001/0

Question 5: Are there any relationships between the behavioral factors in the individual level and implementation of the general policies of the administrative system?

The results obtained from the correlation test in Table 5 shows that there is a significant relationship between the personal traits, motivation, job satisfaction, organizational commitment, citizenship behavior, positive approach, and organizational attachment components and the administrative system general policies ( $p < 0.05$ ). Regarding the fact that the calculated correlation coefficients are positive, these relationships are direct (incremental). In other words, with the increase in each of the behavioral factors

components in the individual level, the implementation of the general policies of the administrative system is also increased. Based on the calculated correlation coefficients, it can be said that the relationship between organizational commitment and the general policies of the administrative system is more significant.

Question 6: Are there any relationships between the behavioral factors in the group level and implementation of the general policies of the administrative system?

The results obtained from the correlation test in Table 5 shows that there is a significant relationship between the teamwork spirit and organizational communications components and the general policies of the administrative system ( $p < 0.05$ ). Regarding the fact that the calculated correlation coefficients are positive, these relationships are direct (incremental). In other words, with the increase in each of the behavioral factors components in the group level, the implementation of the general policies of the administrative system is also increased. Based on the calculated correlation coefficients, it can be said that the relationship between organizational communications and the general policies of the administrative system is more significant. Based on the confirmatory factor analysis, the components as the political behavior, organizational conflict (inter-personal), and mutual trust between the employees and the managers have been omitted.

Question 7: Are there any relationships between the behavioral factors in the organizational level and implementation of the general policies of the administrative system?

The results obtained from the correlation test in Table 5 shows that there is a significant relationship between the organizational atmosphere, organizational justice, meritocracy, leadership style, job security, organization politicalness, organizational transparency, administrative corruption, organizational support, and change management components and the general policies of the administrative system ( $p < 0.05$ ). Regarding the fact that the calculated correlation coefficients are positive, these relationships are direct (incremental). In other words, with the increase in each of the behavioral factors components in the organizational level, the implementation of the general policies of the administrative system is also increased. Based on the calculated correlation coefficients, it can be said that the relationship between meritocracy and the administrative system general policies is more significant.

Question 8: Are there any relationships between the behavioral factors in the environmental level and implementation of the general policies of the administrative system?

The results obtained from the correlation test in Table 5 show that there is a significant relationship between economic conditions and political conditions components and the administrative system general policies ( $p < 0.05$ ). Regarding the fact that the calculated correlation coefficients are positive, these relationships are direct (incremental). In other words, with the increase in each of the behavioral factors components in the environmental level, the implementation of the general policies of the administrative system is also increased. Based on the calculated correlation coefficients, it can be said that the relationship between economic conditions and the general policies of the administrative system is more significant.

Table 5. The relationship between the behavioral factors components and administration of administrative system general policies.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. General policies of the administrative system	1							
2. behavioral factors in the individual level	376/0**	1						
3. behavioral factors in the group level	274/0**	510/0	1					
4. behavioral factors in the organizational level	759/0**	449/0	379/0	1				
5. behavioral factors in the environmental level	345/0**	161/0	034/0	383/0	1			

\*\*significant in 01/0. \*significant in 05/0

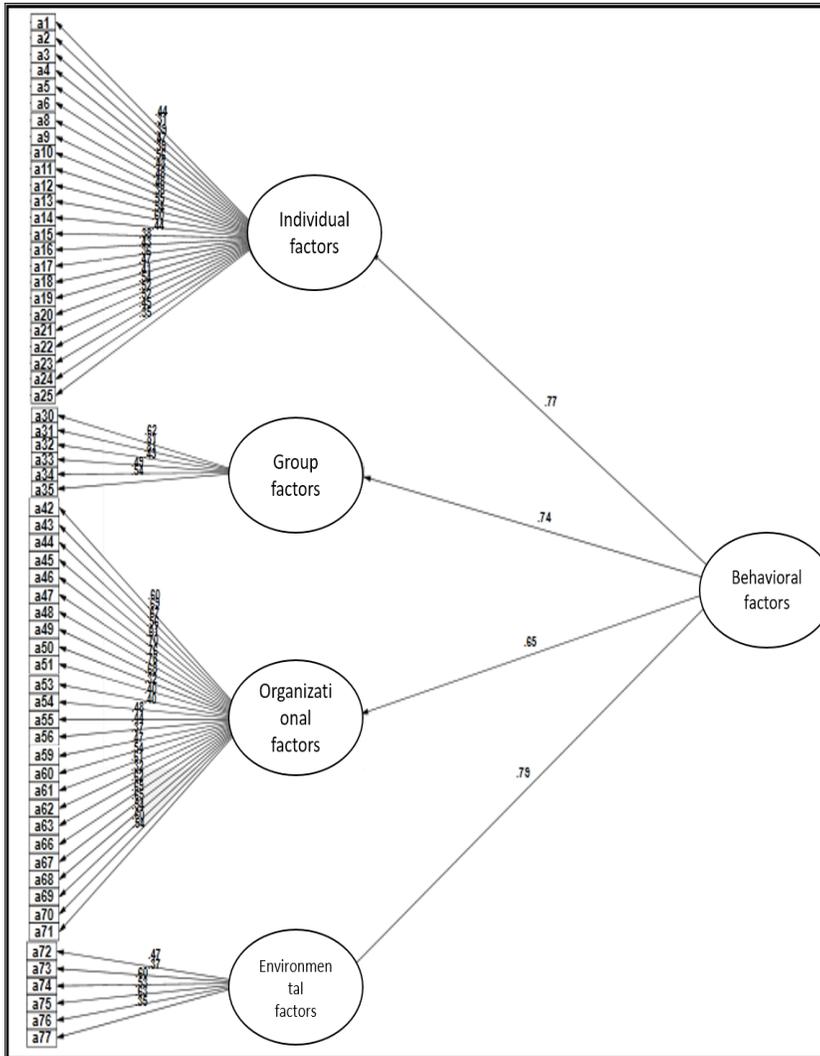


Figure 1. The results of confirmatory factor analysis of the factors effective on the behavioral factors (standardized factor loading).

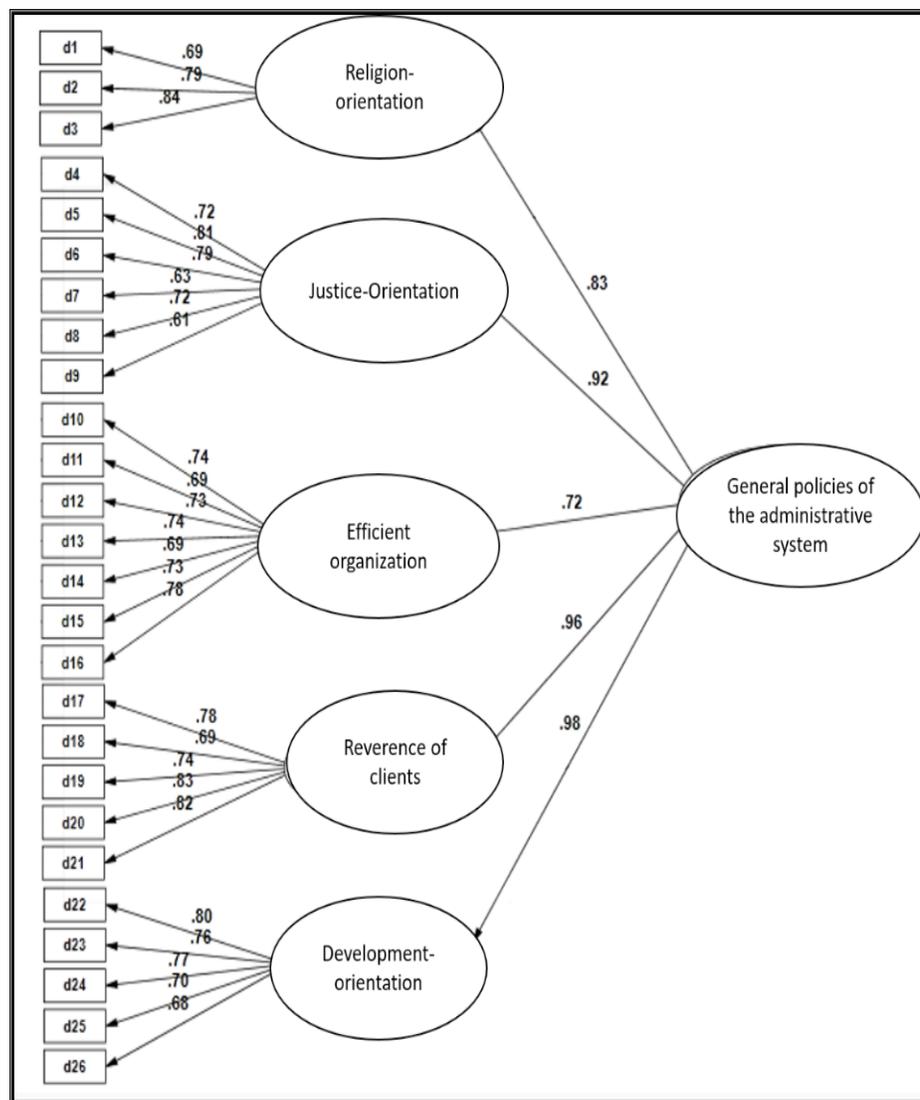


Figure 2. The results of confirmatory factor analysis of the administrative system general policies (standardized factor loading).

Question 9: How much is the reliability of the behavioral pattern related to the implementation of the administrative system general policies?

The software output is indicative of the proposed model's fit, as the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) value is 0.067, the CMIN/DF value is 2.65, and GFI value is 0.881. Other indices for the study's proposed model fit are shown in Table 6.

Table 6. Fit indices of the proposed model.

Index	Acceptable limit	Reported value
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	Equal or lower than 0.08	067/0
Minimum Chi-square divided by degree of freedom (CMIN/DF)	Equal or lower than 5	2/65
Goodness of fit index (GFI)	Equal or greater than 0.9	/8810
Adjusted goodness of fit (AGFI)	Equal or greater than 0.9	883/0
Comparative fit index (CFI)	Equal or greater than 0.9	977/0

Normalized fit index (NFI)	Equal or greater than 0.9	/9540
Tucker Lewis Index (TLI)	Equal or greater than 0.9	960/0
Incremental Fit Index (IFI)	Equal or greater than 0.9	977/0

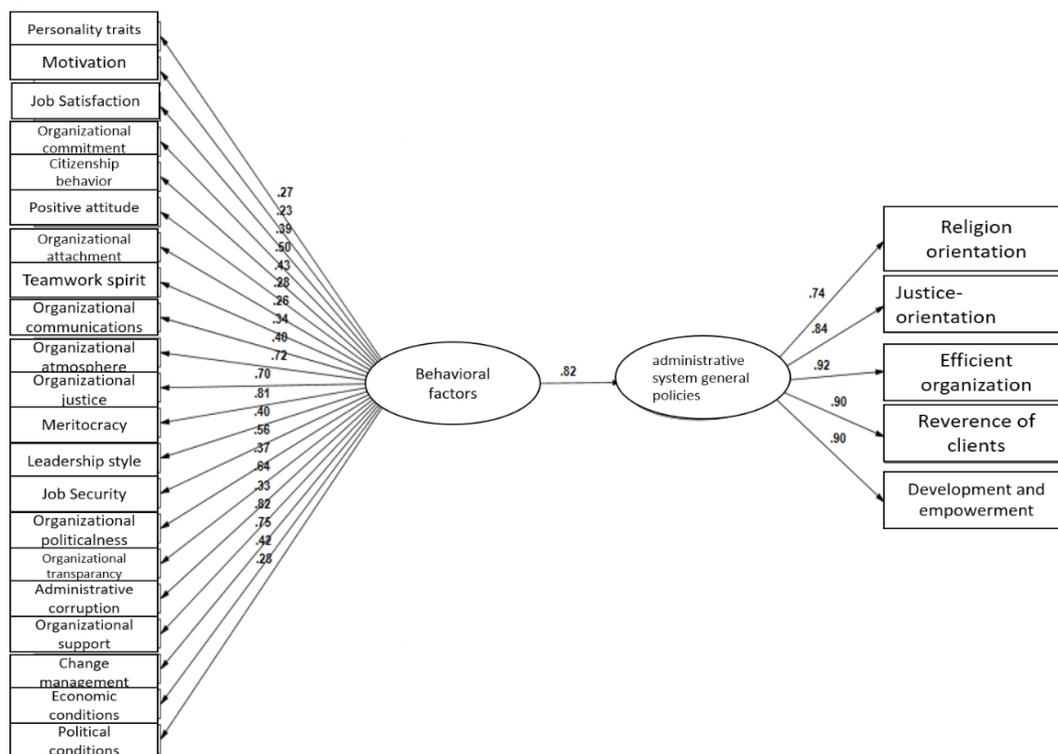


Figure 3. The results of the structural equations for evaluation of the proposed model (standardized factor loading).

The results obtained from the correlation test in Table 7 show that there is a significant relationship between the behavioral factors variable and the administrative system general policies ( $p < 0.05$ ). Regarding the fact that the calculated correlation coefficients are positive, these relationships are direct (incremental), i.e. with the increase in the behavioral factors levels in the studied population, the implementation of the administrative system general policies are also improved and increased (Figure 3).

Table 7. Path coefficient and its significance and investigation of the research question in the main path analysis model.

Question	Path coefficient	t-value	Result	Type of relationship
administrative system general policies ← behavioral factors	825/0	**13/6	Confirmation of the question	Direct

### CONCLUSIONS

The results of the testing of the behavioral factors status with implementation of the general policies of the administrative system and also, testing the model, besides confirming the proposed model, showed that these factors are effective on the implementation of the administrative system general policies. Based on the theoretical models, the behavioral factors can be categorized under individual, organizational group, and environmental levels. Also, in terms of the administrative system general policies variable, from among the components of this variable, the religion-orientation, justice-orientation, efficient organization, reverence of the clients, development, and empowerment are in an optimal level. Among these components, the religion-orientation has ranked the highest followed by the efficient organization

and reverence of the client as second and third. Since the recognition of the past behavior and prediction of the future behavior play an important role in the behavior guidance, investigation of the employees behaviors in three individual, group, and organizational levels is of a great importance. The findings showed that the status of the behavioral factors is measured to be above the average. The problems related to this area, which are in two general frameworks including the destructive personality and behavioral traits of the employees, and dissemination of the negative norms in the intra-organizational interactions and in dealing with the clients, would lead to provoking the problems and difficulties of the bureaucracy system in the country, such as dissemination of the negative political behaviors in the governmental organizations, inclination to the maintenance of the existing situation and resisting the transition and renovation, dominance of nepotism over the rules, treating the clients with ingratitude, and consequently, employees indifference to the organizational goals, which are directly related to the human resources. Therefore, one of the factors effective on the successful implementation of the administrative system general policies and related to the human resources, is that of behavioral factors, which are according to Tehrani & Maleki (2016), in a study titled 'the administrative system of development plans', among the harmful factors within the administrative system, and accordingly, identification of such factors and the factors affecting them, can be useful for the successful implementation of the country's policies, objectives, and plans, since the content or material poured into the organization container is the very human behavior. Therefore, the main content of the organization consists of the human behavior and human activities and behaviors are also exhibited to achieve the predetermined organizational goals. The result of human's work and energy and the organizational structures and structures are manifested in the main functions or tasks of the organization. In this regard, Khanifar, et al. (2004), in a study, investigated the behavioral and structural factors effective on the well-being of the administrative system. In addition, in lines with the results of the current study, the results of Salehi Amiri & Shadaluei (2013); and Rizkallah (2015).

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Ahangar Pour, A., Hosseini Fard, S., & Bayat, T. (2014). Structural Behavioral Approach to the Factors Affecting the Health of the Administrative System and the Growth of Ethical Values in the Organization with Emphasis on the Value System. *International Management Conference*, 34(1), 88-98.
- Ahmadi, R., & Movahed, H. S. (2019). Study of Artificial Neural Networks in Information Security Risk Assessment. *Journal of Management and Accounting Studies*, 7(02), 1-10.
- Behroozi, K., & Ahmadi, S. (2017). Problems and Challenges of Administrative Systems in the Third World. *Scientific Conference on Management, Applied Economics and Business*, 15(6), 128-137.
- Featherstone, K. (2014). Administrative Reform in Greece- A Report on a Keynote Policy Symposium of the Hellenic Observatory, LSE. The Symposium was held at the London School of Economics and Political Science (LSE), 9(1), 259-268.
- Gholi Pour, R. (2015). The Challenges of the Administrative System, a Case Study of Iran. *Tehran University Press*, 15(6), 128-137.
- Hizaamu, R. (2014). Analysis of public administration system reform process in Uganda: to what extent did it attain its objectives. *International Journal of Public Administration and Management Research*, 2(3), 9-23.
- Khandozi, S. (2016). About the general policies of the resistance economy. The evolution of the executive and administrative system. The prerequisite for the effectiveness of resistance economy policies, 11(5), 66-73.
- Khanifar, H., Alvani, S., Jandaghi, G., & Ahmadi, G. (2004). Investigating the Effectiveness of the Behavioral and Structural Factors on Administrative corruptions in Government Organizations. *Journal of Knowledge Evaluation*, 1(1), 73-97.
- Mohammadi Aras, A., & Asli Zadeh, A. (2016). Measurement of the realization of the general policies of the administrative system passed on by the Supreme Leader in the municipality of Nasim Shahr. *International Conference on New Advances in Management and Accounting and Economics*, 13(6), 345-355.
- Parizi, S. M. R., Moradi, H. R., Ravanbakhsh, A., & Keshavarz, M. (2019). Anthropological study of the first decade of Muharram mourning ceremonies in Kerman. *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 7(02), 26-30.
- Rahnavard F. (2012). The Architecture of the Administrative System.

# 16

## TUTORÍAS ACADÉMICAS EN EL CURRÍCULUM DE PRÁCTICAS PROFESIONALES: ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL, UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

ACADEMIC TUTORIALS IN THE CURRICULUM OF PROFESSIONAL INTERNSHIP: SCHOOL OF SOCIAL WORK, UNIVERSITY OF BÍO-BÍO

Yasna Anabalón Anabalón<sup>1</sup>

E-mail: [yanabalon@ubiobio.cl](mailto:yanabalon@ubiobio.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4279-6062>

Marcela Concha Toro<sup>1</sup>

E-mail: [maconcha@ubiobio.cl](mailto:maconcha@ubiobio.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2644-7180>

Marcela Mora Donoso<sup>1</sup>

E-mail: [mamora@ubiobio.cl](mailto:mamora@ubiobio.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8263-6816>

<sup>1</sup> Universidad del Bío-Bío. Chile.

### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Anabalón Anabalón, Y., Concha Toro, M., & Mora Donoso, M. (2020). Tutorías académicas en el currículum de prácticas profesionales: Escuela de Trabajo Social, Universidad del Bío-Bío. *Revista Conrado*, 16(74), 142-147.

### RESUMEN

Este artículo comunica la experiencia del diseño curricular de tutorías académicas en las prácticas profesionales de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío. La metodología utilizada es cualitativa bajo un análisis categorial de contenido. Los resultados evidencian que, de acuerdo al modelo educativo institucional, centrado en el aprendizaje del estudiante, la tutoría académica es entendida como proceso de acompañamiento permanente en la formación del estudiante universitario en sus dimensiones personal, académica y profesional, debiendo ser coherente con los componentes curriculares, didácticos y evaluativos, cuyo énfasis disciplinario es intencionar una intervención social fundada, situada y reflexiva.

### Palabras clave:

Tutoría, práctica profesional, diseño curricular, trabajo social, formación profesional.

### ABSTRACT

This article communicates the experience of academic tutoring curriculum design in the professional practices of the School of Social Work at the Universidad del Bío-Bío. The methodology used is qualitative under a categorical analysis of content. The results show that according to the institutional educational model, focused on student learning, academic tutoring is understood as a process of permanent accompaniment in the formation of the university student in his personal, academic and professional dimensions, and must be consistent with the curricular, didactic and evaluative components, whose disciplinary emphasis is to attempt a well-founded, situated and thoughtful social intervention.

### Keywords:

Tutoring, professional internship, curricular design, social work, professional training.

## INTRODUCCIÓN

La educación universitaria, en especial las universidades adscritas al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, desarrollaron diversas iniciativas en función de la innovación curricular, asumiendo como desafíos las tendencias internacionales de formación, así como los contextos de desempeño profesional, que por naturaleza son complejos y dinámicos.

Por otra parte, es necesario generar cambios en el currículum, puesto que surgen nuevos enfoques en las disciplinas, producto de hallazgos de investigaciones, como también actualizaciones del punto de vista tecnológico y junto a ello, nuevas prácticas basadas en metodologías activas, que implica generar un tránsito del currículum academicista a uno centrado en el aprendizaje, tal como lo establecen los modelos educativos universitarios, concebidos para implementar estos nuevos cambios de cómo reconceptualizar el aprendizaje y la enseñanza. Por tanto, la necesidad de transformar los itinerarios formativos, tal como lo establecen la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1998); Pey, Chauriye & Chiuminatto (2002); Bernasconi & Rojas (2004); y el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2013), es propio de sistemas que reflexionan sobre su misión y visión formativa, caracterizados por poseer capacidad de transformarse.

Considerando estos lineamientos y coyuntura de la educación universitaria a nivel internacional y nacional, la carrera de Trabajo Social incorpora esta nueva mirada en la formación, reconceptualizando el rol que asume la formación por competencias como eje del diseño curricular en las carreras de pre-grado. Esto implica tal como lo presenta Inostroza, Zúñiga & Ayala (2013), modificar en dos niveles el sistema formativo: a) rediseñar la estructura curricular, que permita evidenciar el cambio de formación por objetivos a uno basado en competencias, en que se permite la interrelación de los contenidos en función de un conjunto de habilidades (Tardif, 2003), y b) cambiar el enfoque pedagógico centrado en la enseñanza, del docente, hacia el centrado en el estudiante (Tejada, 2002).

Desde el punto de vista curricular, en la fase de diseño, el cuerpo académico de la Escuela, toma la decisión de qué cambios efectuar a la luz de un diagnóstico previo: falencias en la formación, tendencias nuevas, entre otros aspectos, desde los diversos actores participantes, conjunción de elementos que da paso a la formulación de un perfil de egreso compuesto por tres grandes competencias que a continuación se presentan, y que expresan el conjunto de habilidades que el estudiante de la carrera de Trabajo Social debe evidenciar que aprendió.

Si se compara el currículum antiguo basado en contenidos con el actual currículum basado en competencias y materializado en resultados de aprendizaje, en la estructura de su formulación: verbo, objeto, condición, en esta última está, qué intenciona pedagógicamente el docente y el conjunto de líneas curriculares del plan de estudio en la formación.

Collis & Moonen (2011), establecen que debe ser un proceso de co-construcción con mayor interacción con y entre los estudiantes; donde ambos sujetos participen y sean entes activos del proceso de aprendizaje para desenvolverse de manera adecuada en el quehacer profesional; donde los estudiantes demuestren seguridad, dominio y extrapolación de conocimientos y habilidades sociales en el ámbito académico universitario. En este mismo contexto González, García & Ramírez (2015), aluden a que los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito educativo requieren el desarrollo e implementación de metodologías activas; repercutiendo en el desarrollo de los estudiantes a nivel personal, familiar y social.

En consecuencia, de ahí radica la importancia de estas nuevas propuestas curriculares en la formación de competencias genéricas y disciplinarias o específicas, que en su conjunto se amalgaman para formar el perfil de egreso de los Trabajadores Sociales.

## DESARROLLO

La Unidad Académica en cuestión, se adscribe a la Red de Escuelas de Trabajo Social del CRUCH que funciona desde el año 1999, instancia que, durante el año 2004, se adjudica el proyecto MECESUP UCM 0401, denominado *Innovación curricular desde el enfoque de competencias: El nuevo desafío de las Escuelas de Trabajo Social del Consejo de Rectores*. El propósito del proyecto fue mejorar la formación profesional de los y las estudiantes de las Escuelas de Trabajo Social, a partir de un currículum basado en competencias, fortalecimiento de las capacidades de docencia e innovación tecnológica y movilidad estudiantil a fin de generar condiciones para una futura empleabilidad exitosa. En una posterior fase de implementación, entre los años 2004 y 2008, se instalaron capacidades a través de capacitaciones docentes, en las escuelas participantes para abordar procesos de modificación de sus planes de estudio.

Por otra parte, los procesos de acreditación que ha vivido la Escuela de Trabajo Social, durante los años 2006, 2010 y 2013, han propiciado la necesidad de generar innovación en la propuesta curricular, basado en la fase de autoevaluación y dictámenes de pares evaluadores, cuyas observaciones señalan que se requiere actualizar el plan

de estudios de acuerdo al perfil de egreso, flexibilizar el diseño curricular, reforzar la formación para la investigación y enfoques metodológicos del Trabajo Social así como también, articular las acciones en torno a la implementación del modelo educativo institucional, centrado en el aprendizaje.

Con respecto a la enseñanza-aprendizaje, se presentan enfoques innovadores de enseñanza como: la enseñanza multidisciplinaria, los estudios internacionales, el portafolio, la consejería entre pares, el rol de los estudiantes en el diseño de la enseñanza, la retroalimentación de colegas y la evaluación entre pares.

De acuerdo a las demandas estudiantiles manifestadas por los propios actores, ya no es suficiente la formación tradicional expositiva e integral en los diferentes campos del conocimiento, sino una formación que trascienda a la persona en beneficio de la sociedad; en este marco de fortalecimiento de los procesos educativos, la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío ha incorporado las tutorías, como un proceso de acompañamiento entre tutores-académicos y estudiantes que cursan las asignaturas de Práctica Profesional I, Práctica Profesional II y Práctica Profesional en el marco de la asignatura Actividad de Titulación; donde los estudiantes son el eje primordial y central de esta estrategia metodológica, la cual mediante la atención personalizada y grupal, tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes una educación integral, de calidad y equitativa. Cabe mencionar, además, que las prácticas profesionales son las únicas asignaturas anuales en la malla curricular de la Escuela de Trabajo Social, contribuyendo paulatinamente a través de la tutoría, a la formación profesional y ciudadana que la sociedad chilena demanda y necesita en la actualidad.

#### [Tutorías académicas: desde una mirada de las prácticas profesionales](#)

La formación académica profesional de los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social se caracteriza por una formación en competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en permanente reflexión crítica, fundada y reflexiva; como así mismo en el autoaprendizaje, a fin de prepararlos para la vida profesional, considerando los diversos ámbitos constitutivos del ser humano. Bajo este contexto, es que se observa la importancia de desarrollar tutorías académicas en educación superior y particularmente en las asignaturas de práctica profesional.

Asimismo, se deja de lado la concepción tradicional de la tutoría, centrada sólo en resolver dudas de una asignatura específica, para pasar a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluye la vida académica de los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social.

Lobato & Guerra (2014), señalan que la tutoría académica es fundamental en el contexto universitario porque se visualiza como *“la intervención educativa personalizada de acompañamiento, asesoramiento y apoyo en la adquisición y maduración de las competencias y en la configuración del proyecto personal y profesional del estudiante”* (p. 18)

En este mismo sentido Cano (2009), incorpora que la tutoría debiera ser el elemento básico de calidad educativa, expresadas en sus diversas formas, sean éstas académicas, personales y/o profesionales; como asimismo en sus diferentes manifestaciones individuales, grupales y entre pares; todas ellas complementarias entre sí. Desde esta perspectiva metodológica, se define la tutoría académica universitaria como una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal.

Las tutorías académicas a nivel individual y grupal que está desarrollando la Escuela de Trabajo Social, de la Universidad del Bío-Bío centra su accionar en el asesoramiento metodológico a los estudiantes que cursan asignaturas anuales de práctica profesional en sus distintos niveles; contribuyendo a su desarrollo integral, potenciando y reforzando de manera positiva sus fortalezas y, al mismo tiempo, visibilizando y superando sus debilidades. Por ende, se concuerda con Andreucci & Curiche (2017), que las tutorías académicas se sustentan y se deben realizar bajo el modelo de educación-profesionalización, donde la comunicación e interacción entre estudiantes y tutores académicos es activa durante todo el proceso de formación profesional. Además, el estudiante debe aprender a aprender; adquirir y manejar ciertas técnicas de actuación profesional que le permitan transferir los aprendizajes adquiridos a su vida académica, profesional y/o personal, y adaptarse a los distintos contextos y áreas de intervención o desempeño profesional.

#### [Prácticas profesionales, una invitación al desempeño profesional inicial en la formación de trabajadores sociales](#)

Las asignaturas de práctica profesional del plan de estudio con renovación curricular de la Escuela, cuya implementación comienza el año 2013, se denominan: Práctica Profesional I, correspondiente a tercer año, Práctica Profesional II, incorporada en cuarto año y Práctica Profesional en el marco de la asignatura Actividad de Titulación de quinto año, línea curricular, adscrita al área de intervención social, cuyo carácter es anual, y en las cuales se desarrollan acciones de formación, con niveles de logro de acuerdo a los resultados de aprendizaje

contemplados en los programas de cada una de estas asignaturas.

Es así que, los estudiantes dentro de su proceso de práctica deben cumplir funciones establecidas por las instituciones en las que se encuentran insertos, desarrollando procesos de intervención social, fundados, situados y reflexivos, y contribuir de este modo al desarrollo humano y valoración integral de los sujetos de intervención.

Las áreas de desempeño más comunes, donde se insertan los estudiantes en formación profesional de Trabajo Social, son: infancia y adolescencia, justicia, municipio, salud, bienestar, educación, organismos no gubernamentales (ONG's), vivienda, género e investigación.

La línea curricular de intervención social, dentro de la cual se encuentran las prácticas profesionales, tributa a la formación de competencias específicas y subcompetencias del perfil de egreso de los estudiantes de Trabajo Social, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Competencias específicas y subcompetencias del área de intervención en contexto de renovación curricular.

CE3	Intervenir en situaciones sociales de distintos niveles de complejidad, promoviendo el desarrollo humano integral, valorando al ser humano en su individualidad y en su carácter de sujeto colectivo.
SC3.1	Formular propuestas de intervención situadas y fundamentadas teórica, técnica y políticamente.
SC3.2	Aplicar los procedimientos metodológicos del Trabajo Social desde una perspectiva ética de responsabilidad, compromiso y respeto a la diversidad sociocultural.
SC3.3	Evaluar las intervenciones sociales realizadas para mejorar los procesos y resultados derivados de la práctica.
SC3.4	Actuar profesionalmente de acuerdo a los principios y valores de los derechos humanos.
SC3.5	Desarrollar el trabajo interdisciplinario como parte constitutiva de la intervención social.

Por otra parte, las competencias genéricas de la carrera de Trabajo Social están contenidas en el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, constituyendo el marco general que establece la base conceptual global para la docencia, siendo un instrumento clave de gestión curricular y de desarrollo de la política institucional en el proceso de formación. El modelo educativo se basa en los siguientes componentes: a) el estudiante como centro del proceso; b) el docente como gestor y facilitador; y c) el personal administrativo y de servicio, que permita generar las condiciones adecuadas para que ocurra el aprendizaje (Anabalón, Concha & Mora, 2018).

Asimismo, se sostiene en los ejes temáticos de compromiso, diversidad y excelencia; como resultado de lo anterior se asumen en la innovación curricular, las competencias genéricas que se mencionan en la tabla 2.

Tabla 2. Competencias Genéricas.

Nº	COMPETENCIAS GENÉRICAS
CG1	<b>DISPOSICIÓN PARA EL APRENDIZAJE:</b> Manifestar una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.
CG2	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL:</b> Asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.
CG3	<b>TRABAJO COLABORATIVO:</b> Establecer relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actúa éticamente en su profesión. Trabaja de manera asociativa en la consecución de objetivos.
CG4	<b>CAPACIDAD EMPRENDEDORA Y LIDERAZGO:</b> Manifestar convicción para innovar en su área, toma decisiones y asume riesgos. Ejerce su condición de liderazgo, potenciando las capacidades de las personas y/o grupos para alcanzar objetivos deseados.
CG5	<b>CAPACIDAD PARA COMUNICARSE:</b> Comunicar ideas y sentimientos en forma oral y escrita para interactuar efectivamente en el entorno social y profesional en su lengua materna y en un nivel inicial en un segundo idioma.

### Enfoque disciplinario en el contexto de práctica profesional

Las prácticas profesionales desarrolladas en la Escuela de Trabajo Social en los distintos niveles formativos buscan que los estudiantes integren los procesos de intervención social; desarrollen e implementen la reflexión disciplinaria; desarrollen una actitud crítica y responsable en el quehacer profesional; fundamenten las metodologías utilizadas en los contextos institucionales, y contribuyan asimismo al desarrollo humano y la valoración integral de los sujetos.

En los últimos años se ha producido una renovación de los discursos teóricos y epistemológicos relativos a la intervención social, que es posible evidenciar a partir de la revisión de tres propiedades que emergen de la conceptualización discursiva de la intervención social, a saber, el carácter fundado, situado y reflexivo del fenómeno Saavedra (2010), los cuales se han incorporado en la formación de los estudiantes de la Carrera, específicamente en las asignaturas de práctica profesional.

La noción de intervención social fundada que es desarrollada por Matus (2005), implica resignificar el Trabajo Social, situándose en un horizonte de intervención que tenga como fundamento una rigurosa y compleja

comprensión social, y que considere la relación dialéctica entre teoría y praxis.

La intervención social situada, responde a las circunstancias, contextos y significados en las que se manifiestan las actuaciones del Trabajo Social frente a demandas de solución de los problemas y conflictos de intereses que se evidencian en la sociedad. Saavedra (2010); Márquez, et al. (2010), refieren que al igual que en el plano de lo fundado, el marco situacional está elaborado desde la modernidad, reconociendo los efectos micro-sociales en los que se sujeta la acción del Trabajo Social.

De acuerdo con Montenegro (2001), lo situado refiere a aquello digno de transformación, se define en fijaciones temporales y precarias de significados a partir de las articulaciones de diferentes posiciones de sujeto. Por tanto, implica la elaboración de un ejercicio de operacionalización de la problemática social, orientado a delimitar el marco espacio-temporal en el cual se hace posible el cambio social propuesto e intencionado.

Por último, el carácter de la intervención social reflexiva, re-localiza al Trabajo Social en los territorios de la epistemología socio-crítica de las ciencias sociales, produciendo un desplazamiento desde el positivismo hacia formas que observan el desarrollo del Trabajo Social como articulador del cambio social. Es así como Bordieu & Wacquant (2005), sitúan a la reflexividad en el plano de la práctica transformadora. Del mismo modo Castañeda (2014), destaca la importancia de la reflexión y generación de conocimientos desde la práctica, relevando los aprendizajes emergentes desde una praxis asentada en la transformación social.

### Coherencia curricular entre el diseño curricular, didáctico y evaluativo

Para materializar la labor tutorial e instalar la reflexión crítica, desde el quehacer profesional se han diseñado instrumentos evaluativos en coherencia con los recursos didácticos y todo ello respondiendo a la competencia específica del perfil de egreso, vinculada al área de intervención social. Casanova (2009), refiere que la sintonía entre el diseño curricular y los procesos didácticos y evaluativos se denomina coherencia curricular, entendida ésta como la conexión, relación y lógica entre dichos elementos. En cuanto a esto, la Escuela de Trabajo Social ha diseñado los siguientes instrumentos de evaluación acordes con cada nivel formativo, a fin de lograr los resultados de aprendizaje propuestos en los programas de las asignaturas de práctica, y las competencias específicas del perfil de egreso (tabla 3).

Tabla 3. Instrumentos evaluativos según nivel de práctica.

Nivel de práctica	Instrumentos
Práctica Profesional I	Prácticos; autoevaluación; evaluación en terreno y rúbrica evaluación proyecto de intervención.
Práctica Profesional II	Avances orales de prácticos en aula; bitácoras de aprendizaje; autoevaluación; evaluación en terreno y rúbrica evaluación proyecto de intervención.
Práctica Profesional (Actividad de Titulación)	Pauta de orientación informe ejecutivo 1 y 2 (Diagnóstico Situacional, Plan de intervención y Evaluación Plan de intervención); Evaluación de desempeño 1 y 2.

### CONCLUSIONES

Los nuevos enfoques innovadores de enseñanza-aprendizaje, se han constituido en una instancia educativa de alta exigencia y nivel formativo en el ámbito de las prácticas profesionales de los y las estudiantes de la Carrera, la cual implica un proceso permanente de acompañamiento y asesoramiento metodológico, siendo un soporte elemental para la calidad educativa, que contribuye a una adecuada inserción laboral y al desarrollo integral de los futuros Trabajadores y Trabajadoras Sociales en las diversas áreas del desempeño profesional, permite potenciar y reforzar de manera positiva las fortalezas y, al mismo tiempo, visibilizar y superar las debilidades observadas en la formación inicial.

De acuerdo con las demandas estudiantiles manifestadas por los propios actores, es necesario una formación que trascienda a la persona en beneficio de la sociedad, es así que la tutoría, fortalece la formación integral de los estudiantes, facilita la transmisión cultural y contribuye al desarrollo de la educación chilena y la investigación, formando personas capaces de desenvolverse en este escenario, cambiante y complejo, que exige el desempeño de múltiples funciones, el compromiso constante y la responsabilidad ética en el ejercicio profesional.

La implementación del sistema de tutorías, tiene como dificultades las relacionadas con la demanda en tiempo que implica desarrollar este proceso de acompañamiento, sobre todo cuando se trata de tutorías individuales. Asimismo, la alta exigencia que le demanda al docente tutor, al atender las necesidades particulares y emocionales de cada estudiante, dada la complejidad de las problemáticas sociales que se presentan en las prácticas.

Por otra parte, desde las instituciones que son centros de práctica se constata la valoración positiva que se hace respecto al rol del docente tutor en cuanto a la supervisión y apoyo que brinda en terreno a los y las estudiantes.

Surge como desafío complementar este proceso con investigaciones que den cuenta de la percepción de los estudiantes, tutores y demás actores involucrados, a fin de evaluarlo y perfeccionarlo en función de los posibles nudos críticos o debilidades que surjan, para de esta forma avanzar hacia el mejoramiento continuo en la implementación de la tutoría como estrategia metodológica de acompañamiento durante el proceso formativo del estudiante en práctica de Trabajo Social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anabalón, Y., Concha, M., & Mora, M. (2018). Tutorías académicas y prácticas profesionales. *UCMaule*, (54), 51-64.
- Andreucci, P., & Curiche, A. (2017). Tutorías académicas: Desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 357-371.
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980- 2003*. Editorial Universitaria.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Castañeda, P. (2014). Propuestas metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización. Universidad de Valparaíso.
- Casanova, M. A. (2009). *Diseño Curricular e Innovación Educativa*. La Muralla. S.A.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204.
- Collis, B., & Moonen, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: Revisión de expectativas. *Comunicar*, (37), 15-25.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2013). *Manual para la implementación de Sistema de Créditos Académicos Transferibles*. SCT-Chile. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Inostroza, R., Zúñiga, R., & Ayala Reyes, M. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38), 277-304.
- Lobato, C., & Guerra, N. (2014). Las Tutorías universitarias en el contexto europeo. *Orientación y sociedad*, 14(00), 1-22.
- Márquez, M., Sandoval, J., Torres, M., & Pavié, S. (2010). Estudio de caso de la coherencia interna de programas en seis carreras que promueven competencias de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 117-133.
- Matus, T. (2005). Propuestas contemporáneas en Trabajo Social: hacia una intervención polifónica. Espacio.
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, Agentes y Articulaciones. Una mirada situada a la Intervención Social. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. (1998). La educación en una mirada: indicadores OCDE. OCDE-CEPAL. <https://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/5/275/P275.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/prensa/tpl/top-bottom.xsl>
- Pey, R., Chauriye, S., & Chiuminatto, P. (2002). Calidad en la Educación. Consejo Superior de Educación.
- Saavedra, J. (2010). Configuración discursiva en la intervención social fundada, situada y reflexiva. *Trabajo Social Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 49-50.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pedagogie Collegiale*, 16(3), 36-44.
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11(2), 30-42.

# 17

## VÍAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LA LICENCIATURA EN DERECHO

### ROADS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE INVESTIGATIVE COMPONENT IN THE LICENTIATE IN JURIDICAL SCIENCES

Gelen Valero Rodríguez<sup>1</sup>

E-mail: [gvalero@ucf.edu.cu](mailto:gvalero@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2526-7030>

Daliani Mileni González Gutiérrez<sup>1</sup>

E-mail: [dmgonzalez@ucf.edu.cu](mailto:dmgonzalez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2274-3994>

Lourdes María Martínez Casanova<sup>1</sup>

E-mail: [lmartinez@ucf.edu.cu](mailto:lmartinez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1789-3891>

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

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

Valero Rodríguez, G., González Gutiérrez, D. M., & Martínez Casanova, L. M. (2020). Vías para la implementación del componente investigativo en la Licenciatura en Derecho. *Revista Conrado*, 16(74), 148-153.

#### RESUMEN

El enfoque investigativo integrado transversal y horizontal en cada una de las asignaturas del año y disciplinas de la carrera es un aspecto de prioridad que ha de incidir necesariamente en la formación pedagógica de los de profesores. Al aplicar métodos empíricos como el análisis de documentos oficiales y entrevistas se corroboró la necesidad de establecer vías que facilitarían la implementación del componente investigativo en la carrera Licenciatura en Derecho. El objetivo consiste en facilitar a los profesores de la licenciatura mencionada, las vías para desarrollar el proceso de implementación del componente investigativo en sus asignaturas y disciplinas. Se propone un conjunto de vías adecuadas a las características y exigencias del tercer año y las indicaciones metodológicas para que los profesores planifiquen tareas docentes con enfoque investigativo en las asignaturas y disciplinas del año, ya sea en las diferentes formas organizativas, como en el trabajo independiente.

#### Palabras clave:

Componente investigativo, vías de implementación, tareas docentes con enfoque investigativo.

#### ABSTRACT

The traverse and horizontal integrated investigative focus in each one of the subjects of the year and disciplines of the career is an aspect of priority that must necessarily impact in the pedagogic formation of those of professors. When applying empiric methods as the analysis of official documents and interviews the necessity it was corroborated of roads that facilitated the implementation of the investigative component in the career Licentiate in Juridical Sciences settling down. The objective consists on facilitating to the professors of the mentioned licentiate, the roads to develop the process of implementation of the investigative component in its subjects and disciplines. A group of appropriate roads to the characteristics and the third year, demands and the methodological indications so that the professors plan educational tasks with investigative focus in the subjects and disciplines of the year, either in the different organizational forms, like in the independent work.

#### Keywords:

Investigative component, implementation roads, educational tasks with investigative focus.

## INTRODUCCIÓN

En el modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Derecho pronunciado en los documentos del Plan E (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016ab, 2019), se declara como objeto de la profesión: *“trabajar sobre el sistema jurídico y político del país, en la dirección de integrarlo, aplicarlo, desarrollarlo y perfeccionarlo para alcanzar la justicia social y la libertad de cada uno en el armónico ejercicio de la libertad de todos”*.

Igualmente, se expresa que el objeto de trabajo del licenciado es el sistema jurídico y político del país, en la dirección de integrarlo, aplicarlo, desarrollarlo y perfeccionarlo para alcanzar la justicia social y la libertad de cada uno en el armónico ejercicio de la libertad de todos. Sin embargo, se aclara que no se circunscribe al sistema normativo vigente sino además al sistema axiológico, en tanto el ordenamiento jurídico porta los valores esenciales de una sociedad determinada y los expresa deontológicamente, como paradigma conductual al que pretende elevarse el proyecto social de que se trate, al ser un fenómeno eminentemente social.

En cuanto a los modos de actuación profesionales (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2019): la asesoría; la representación; el control y preservación de la legalidad; la impartición de justicia y la docencia en la educación superior.

Para resolver los principales problemas el licenciado en Derecho ha de formarse, para enfrentar la violación de la legalidad; la calificación de asuntos en su naturaleza jurídica para el asesoramiento y resolución; resolver conflictos en los ámbitos constitucionales, administrativos, civiles, laborales, económicos y penales; y la actualización y perfeccionamiento del ordenamiento jurídico

Además, entre otras de las funciones principales del profesional (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2019), se encuentran la investigación y asesoramiento en la prevención de las ilegalidades, la verificación, en el marco de su competencia, del cumplimiento y aplicación de la legislación vigente y la elaboración de normas jurídicas (leyes, decretos, reglamentos y demás disposiciones) a los diferentes niveles, que descansan en el desarrollo de competencias y habilidades para la investigación, por lo cual no queda exenta la formación investigativa.

Un objetivo del tercer Año de la carrera es realizar investigaciones sobre aspectos concretos dirigidos a identificar problemas en el mundo del Derecho y aportar fundamentos para su solución, a partir de un diseño teórico de investigación basado en las categorías, técnicas y métodos

de la investigación jurídica, aplicando las herramientas de la informática y haciendo una utilización adecuada de una lengua extranjera.

Luego de un análisis de la normativa y se aplicaron métodos empíricos en la carrera en la Universidad de Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos, como el análisis de documentos oficiales, en este caso informes referentes al proceso de acreditación, entrevistas a profesores, jefes de disciplinas, Jefe de carrera y Jefe de Departamento, los cuales mostraron evidencias de la necesidad de realizar acciones que impliquen la integración de los componentes académico, laboral e investigativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del año.

En este caso se analizaron los resultados en el nivel del colectivo de año de tercer Año de la Licenciatura en Derecho, con el propósito de perfeccionar el proceso de formación hacia la solución de los problemas generales y frecuentes de la profesión en el eslabón de base (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016ab), de forma tal que, el sistema de gestión en este escenario universitario, se dirija, entre otros aspectos, a garantizar el dominio de los profesores del contenido de la disciplina que profesan y de su preparación profesional, científica y pedagógica, a la gestión para el perfeccionamiento curricular y a trazar estrategias para el mejoramiento continuo de la carrera, entre las que se encuentra la integración de los componentes que estructuran la estrategia educativa.

Por otra parte, el enfoque investigativo integrado en cada una de las asignaturas del año transversal y horizontalmente, es un aspecto de prioridad que ha de incidir necesariamente en la formación pedagógica del colectivo de profesores cuya caracterización muestra su condición novel, además de la de ser profesores adjuntos, de manera que ante la interrogante conceptual metodológica de cómo implementar el componente investigativo en la carrera Licenciatura en Derecho, el objetivo del presente trabajo consiste en proponer a los profesores del colectivo de tercer año, las vías para desarrollar el proceso de implementación del componente investigativo en sus asignaturas.

Para lograr el objetivo se declaran las siguientes tareas metodológicas-investigativas:

- Fundamentación para desarrollar el proceso de implementación del componente investigativo en sus asignaturas. -Propuesta de vías para la integración.
- Ejemplificación en la asignatura Optativa VII. Técnicas y Métodos de la Investigación Estadística aplicada al Derecho, de las vías para la implementación del componente investigativo en la carrera de Licenciatura en Derecho.

Desde el punto de vista científico, se han empleado métodos teóricos, como el analítico sintético y el inductivo deductivo, en el estudio de obras de referencia obligada por el Ministerio de Educación Superior (MES), como las obras de Horruitiner Silva (2008); Hernández Díaz (2009); Collazo Delgado & Herero Tunis (2009).

Se emplearon también métodos del nivel empírico como el análisis de los documentos oficiales expedidos por el MES en 2016 como el Documento Base para el diseño de los planes de estudio “E”; los Modelos del profesional Plan de Estudio “E” de la Licenciatura en Derecho, Curso por Encuentros (Cuatro años y Cinco años).

También se analizaron los documentos elaborados por las comisiones de carrera de la Universidad de Cienfuegos en su primera versión. Se aplicaron entrevistas individuales a los jefes de cada carrera en cuestión, con el objetivo de conocer sus las principales conceptos y categorías de sus disciplinas que puedan implicar un análisis empírico para tomarlas como variables investigativas.

## DESARROLLO

De acuerdo con Horruitiner Silva (2008), la visión integradora del proceso de formación integral de los estudiantes, se proyecta en tres dimensiones fundamentales: la instructiva; la desarrolladora; y la educativa. Mediante la primera, se dota a los estudiantes de los conocimientos y las habilidades esenciales de su profesión, prepararlos para emplearlas al desempeñarse como tal, en un determinado puesto de trabajo; con la segunda se desarrollan en ellos las competencias profesionales para asegurar sus desempeños laborales exitosos ya que su esencia es el vínculo entre el estudio y el trabajo; por último, la educativa, dota a los estudiantes de principios básicos que los hacen seres racionales, quienes piensen y actúen de acuerdo con determinados patrones de conducta comúnmente aceptados por la sociedad y así pongan los conocimientos al servicio de su pueblo, de su país; y sean portadores de valores dirigidos a lograr un desempeño justo, honrado, ético, moral, al servicio de la sociedad y en beneficio de ella.

En la práctica de la gestión para concebir la carrera y los proyectos educativos con un enfoque de sistema, ha de estructurarse horizontalmente por años académicos y verticalmente por disciplinas. Ambos subsistemas han de ser objeto de diseño para lograr que la carrera funcione adecuadamente. El mismo autor (Horruitiner Silva, 2008), afirma que *“la disciplina académica es un concepto integrador cuya organización asume la respuesta a diferentes sistemas de influencias pedagógicas, más allá de las ciencias que la integran. Se diseña en términos de programas*

*de disciplina y constituye un elemento esencial de la sistematicidad de la carrera”*; y el año académico, por su parte, *“como la disciplina, es un concepto integrador que en su organización asume la respuesta a diferentes sistemas de influencias pedagógicas. A diferencia de aquella, se diseña en términos de objetivos formulados para cada curso académico”*.

El año académico es el resultado de la integración horizontal de los contenidos de las disciplinas. Ofrece una visión del momento en que se encuentran los estudiantes en su proceso de formación y actúa como sistema para lograr determinados objetivos, tanto de tipo instructivo como educativo, rebasando el alcance de cada una de las asignaturas en particular.

En una visión integradora del año se deben precisar sus propósitos esenciales, unos pocos si realmente funciona como sistema, integrando los contenidos de las diferentes materias. En la práctica esto es posible sólo cuando los actores de cada año – profesores y estudiantes– participan de forma mancomunada en el logro de sus objetivos. Sin una concertación previa de las acciones pedagógicas a desarrollar en el año, difícilmente éste pueda responder a tales exigencias.

De modo similar a las disciplinas, los años responden también a determinadas influencias pedagógicas. Las principales son:

- Un primer sistema de influencias, derivado del currículo; o sea, de las diferentes asignaturas que lo conforman.
- Un segundo sistema de influencias, derivado de las características específicas del grupo de estudiantes formado en ese año.
- Un tercer sistema de influencias, derivado de las diferentes estrategias de la facultad y la universidad.

Visto de ese modo, la caracterización de un año académico es mucho más dinámica que la de la disciplina. Mientras aquella se basa en sistemas de influencias relativamente más estables, el año se sustenta, entre otros aspectos, en las particularidades de los estudiantes de ese curso. El año, en su diseño, demanda precisiones en cada curso académico, porque los estudiantes no necesariamente han de tener las mismas características que los del siguiente.

Desde el punto de vista de su diseño, el año académico se formula en términos de objetivos. Cada año debe tener precisado con claridad su rumbo esencial, con pocos objetivos y a la vez integradores, resultado del vínculo de todas o de algunas de las asignaturas que se imparten. En eso radica la nueva cualidad de este subsistema. Por su

dinámica, a diferencia de las disciplinas, los objetivos de los años deben ser revisados y adecuados a las particularidades de los estudiantes cada nuevo curso académico.

Desde un enfoque integral (Horruitiner Silva, 2008), el contenido de la pertinencia se amplía al contenido de la pertinencia pedagógica, en tanto pertinencia integral, para diferenciarla de otros conceptos más limitados, de forma que no sólo se trata de pertinencia en el sentido de reproducción y legitimación de la vida económica, social y cultural de la sociedad, sino también asumiendo la discusión de la realidad con un enfoque transformador, renovador, de nuevas alternativas para el desarrollo, integrando nuevos aspectos, que caracterizan de un modo esencial a la universidad moderna, de ahí la importancia de integrar los componentes académico, laboral e investigativo.

Otro aspecto a fundamentar es lo que se refiere a la formación investigativa, que en la literatura se muestra por lo general como la formación y/o desarrollo de habilidades investigativas y la teorización sobre el componente investigativo.

Según Chirino, García & Caballero (2013), el conocimiento científico es el sistema de conceptos, leyes, categorías y relaciones, que se producen mediante la aplicación del método científico a la práctica para la formación profesional. Abarca todas las disciplinas que forman parte de las ciencias que aportan conocimientos importantes para la formación profesional.

Las habilidades investigativas, suponen:

- El empleo de procedimientos correspondientes del método científico.
- El dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos.
- Las acciones dominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación o de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad jurídica profesional.

Suponen algo más allá que la apropiación de procedimientos, de la propia regulación del sujeto, para lo cual hay que valerse de la planificación, ejecución, valoración y comunicación o acciones generalizadoras del método científico y de propuestas para la concreción de las vías expeditas a través de las cuáles desde lo didáctico, sistemáticamente, es posible su desarrollo en las condiciones de la educación superior como un modo de actuación profesional más allá de la investigación como actividad específica.

Una clasificación de las habilidades investigativas generalizadoras y sus operaciones, la presentan Chirino, et al. (2005):

Problematización. Percepción de contradicciones esenciales en el contexto de actuación profesional, mediante la comparación de la realidad con los conocimientos científicos y valores ético profesionales que tiene el sujeto, lo que conduce a la identificación de problemas profesionales en los cuales se revelen claramente sus contradicciones:

- Observar la realidad jurídica
- Describir la realidad jurídica
- Comparar la realidad jurídica con la teoría científica y normativa
- Identificar contradicciones en los procesos jurídicos observados
- Plantear el problema científico referidos a las ciencias jurídicas.

Fundamentación teórica. Búsqueda, aplicación y socialización de los conocimientos científicos esenciales para interpretar y explicar la realidad, así como para asumir posiciones personales científicas y éticas que le permitan proyectarla de forma enriquecida:

- Analizar textos y datos
- Sintetizar información
- Determinar indicadores de un objeto de estudio
- Explicar hipótesis, ideas, situaciones y/o hechos
- Comparar criterios científicos
- Fundamentar criterios científicos
- Elaborar conclusiones teóricas
- Modelar soluciones científicas a situaciones específicas
- Redactar ideas científicas

Comprobación en la realidad. Verificación permanente del proceso y los resultados de la aplicación de propuestas que constituyen alternativas científicas de solución a los problemas de la realidad, lo que permite evaluar sus logros y dificultades desde posiciones científicas y éticas, que contribuyan a su perfeccionamiento continuo a partir de su introducción en la práctica. Se caracteriza por la observación sistemática, así como por la aplicación de métodos e instrumentos que permitan monitorear el proceso y evaluar los resultados de la forma más objetiva posible, por lo que se sustenta también en el valor del rigor y de la honestidad científica:

- Seleccionar métodos de investigación
- Elaborar instrumentos de investigación
- Aplicar métodos e instrumentos de investigación
- Ordenar información recopilada
- Tabular información
- Procesar información
- Interpretar datos y gráficos
- Comparar los resultados obtenidos con el objetivo planteado
- Evaluar la información.

Por las características y las exigencias del año académico, que se traducen en que los estudiantes han de realizar trabajos de curso en algunas asignaturas, como condición previa a un trabajo de investigación de culminación de estudio, estas habilidades pueden comenzar a integrarse desde el primer año de la carrera.

Los escenarios para planificar el componente investigativo, son el colectivo de disciplina y asignatura, el colectivo de año, y el consejo de carrera. No obstante, es necesario determinar las vías que lo permitan y hacerlas corresponder con tareas docentes, que se diseñarán con enfoque investigativo, por lo que bien pueden llamarse tareas docentes con enfoque investigativo.

A continuación se explican varias de las vías a emplear para la integración del componente investigativo mediante la sistematización en cada una de las disciplinas. Es necesario aclarar que solo se referirán algunas que se adecuan al año en estudio, aunque pueden existir variantes más o menos complejas de acuerdo con el año de la carrera.

#### Propuesta de vías para implementar el componente investigativo en las asignaturas y disciplinas

1. Enfoque investigativo en el desarrollo del programa de la asignatura y en las tareas docentes de la misma, al evidenciar en las clases la estructura del diseño de la misma al abordar los aspectos siguientes:
  - Problema (misión)
  - Objeto
  - Campos
  - Objetivos
  - Métodos generales y particulares
  - Solución de los problemas
  - Propuestas
  - Conclusiones

2. Identificación y definición de categorías de las disciplinas jurídicas, al determinar las principales categorías de cada disciplina y contextualizarlas en la investigación, tanto en su conceptualización y definiciones que aparezcan en la teoría y decidir con criterio científico cuál es la más adecuada, como para operacionalizarlas para observarlas o medirlas.
3. Trabajo con la bibliografía, al exigir en las tareas docentes la elaboración de fichas bibliográficas de las categorías a estudiar y los requisitos para asentar las fuentes bibliográficas según normas bibliográficas reconocidas, con el uso de procesadores y editores bibliográficos.
4. Aplicación de métodos teóricos, al indicar su aplicación para el análisis de textos y datos, la síntesis de información, comparar criterios científicos y fundamentarlos, y redactar ideas científicas en las cuales se emita el criterio del investigador.
5. Aplicación de métodos empíricos mediante la elaboración de instrumentos en las tareas de la práctica laboral, orientados plenamente o elaborados por el estudiante.

Ejemplificación en la asignatura Optativa VII. Técnicas y métodos de la investigación estadística aplicada al Derecho, tercer año, segundo semestre, curso 2018-2019

Se trata de una de las tareas de esa asignatura, en este caso, la final que se les exigió a los estudiantes mediante la plataforma Moodle:

1. Información acerca del archivo del informe que ha de colocar en la plataforma

#### MOODLE

Subir dos archivos adjuntos en su carpeta denominada con nombres y apellidos del estudiante que contenga:

1. Informe en archivo texto (nombres y apellidos del estudiante.doc o .docx)
2. Archivo sav denominado (nombres y apellidos del estudiante.sav): Matriz de datos SPSS con las declaraciones de variables elegidas y sus escalas de medición, según la muestra que se declare en el informe.

Estructura del diseño estadístico de una investigación jurídica o una parte de la misma a presentar en el informe

(Arial 12, espaciado 1,5)

Título del estudio

Autor

Objetivo y el resultado que se espera; Descripción de las variables:

1. Tipos, según clasificación asumida.
2. Escalas de medición.

Descripción de la muestra, su tipo, tamaño y según el caso, distribución por estratos, conglomerados, etapas.

Descripción de la muestra por los objetivos del estudio, declaración de instrumentos

(presentar en anexos si es posible). Conclusiones

Hipótesis estadística a demostrar o a refutar;

Estadígrafos a analizar, pruebas estadísticas a practicar y sus requisitos.

Conclusiones

Indicaciones metodológicas a los docentes del colectivo de año

1. Determinar las categorías fundamentales de la asignatura en los nodos cognitivos de la misma que puedan ser conceptualizadas y operacionalizadas para interpretarlas como variables a observar o a medir en la realidad jurídica.
2. Buscar las correspondencias entre vías, categorías, nodos cognitivos, y problemas asociados a la disciplina.
3. Elaborar el sistema de tareas por clase, temas, asignatura, disciplina y año.

## CONCLUSIONES

Las vías consideradas en el desarrollo del proceso de implementación del componente investigativo en la carrera no son únicas, ni son en sí mismas fragmentaciones del proceso, en tanto propician relaciones intrínsecas entre ellas a partir de conocimientos, habilidades investigativas y valoraciones científicas que conducen a convicciones éticas y a la formación del desempeño profesional del licenciado en Derecho.

Las tareas docentes y actividades que pueden concebirse demuestran la viabilidad de la propuesta, desde el punto de vista de la proyección de las disciplinas, asignaturas y estrategia educativa, deben atender los aspectos medulares de la formación investigativa, el desarrollo de actividades con los ejes transversales, que permitan valoraciones, dada la diversidad de situaciones y posibilidades que responden a las vías para el proceso de implementación del componente investigativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chirino Ramos, M. V., García Batista, G., & Caballero Delgado, E. (2005). *El trabajo científico estudiantil, como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación*. Órgano Editor Educación Cubana.
- Collazo Delgado, R., & Herrero Tunis, E. (2009). *Preparación Pedagógica para Profesores de la Nueva Universidad Cubana*. Félix Varela.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016a). Documento Base para el diseño de los planes de estudio "E". MES.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016b). Modelo del profesional Plan de Estudio "E": Licenciatura en Derecho. *Comisión Nacional de Carrera*. MES.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2019). Licenciatura en Derecho. *Plan De Estudio "E"*. Universidad de Cienfuegos.
- Hernández Díaz, A. (2009). Una visión contemporánea del proceso de enseñanza aprendizaje. En, R. Collazo Delgado, & E., Herrero Tunis, *Preparación Pedagógica para Profesores de la Nueva Universidad Cubana*. (pp. 20-34). Félix Varela.
- Horruitiner Silva, P. (2008). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Félix Varela.

# 18

## EL REGRESO DEL PUMA INDOMABLE. NEOLIBERALISMO Y LAS LUCHAS SOCIALES DESDE LA ESCUELA PÚBLICA EN EL SUR DEL PERÚ

### THE RETURN OF INDOMITABLE PUMA. NEOLIBERALISM AND THE SOCIAL STRUGGLES FROM PUBLIC SCHOOL IN THE SOUTH OF PERU

Franklin Américo Canaza Choque<sup>1</sup>

E-mail: [franklin.canaza@ucsm.edu.pe](mailto:franklin.canaza@ucsm.edu.pe)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1929-6054>

Felipe Supo Condori<sup>2</sup>

E-mail: [fsupo@unap.edu.pe](mailto:fsupo@unap.edu.pe)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5007-9779>

David Ruelas Vargas<sup>3</sup>

E-mail: [divadvr@hotmail.com](mailto:divadvr@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1315-5493>

Percy Samuel Yabar Miranda<sup>4</sup>

E-mail: [cyrpe368@hotmail.com](mailto:cyrpe368@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3182-9802>

<sup>1</sup> Universidad Católica de Santa María. Perú.

<sup>2</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

<sup>3</sup> Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Perú.

<sup>4</sup> Universidad Nacional del Altiplano Puno. Perú.

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

Canaza Choque, F. A., Supo Condori, F., Ruelas Vargas, D., & Yabar Miranda, P. S. (2020). El regreso del Puma Indomable. Neoliberalismo y las luchas sociales desde la Escuela Pública en el Sur del Perú. *Revista Conrado*, 16(74), 154-161.

#### RESUMEN

En el artículo se analiza la reacción de corrientes y movilizaciones indígenas libradas en el terreno altiplánico frente al devoramiento del espacio territorial a finales del siglo XIX e inicios del XX del viejo Perú: el primero, suscitadas en Huancañé (1866-1868) y, la segunda, que tuvo como recinto explosivo las tierras de Azángaro en 1915. Ambas gestas históricas, muy aparte de revelar fuerzas dilatadas para el control y dominio de la tierra y el indio por parte de los señores de la tierra, también expresaron las primeras erupciones de maestros indígenas y escuelas en las precarias regiones del sur. Añadiendo así, ignorados elementos teóricos de convicción de que el pasado, también puede llegarse a discutir en el mañana desde una sólida interpretación de la escuela pública.

#### Palabras clave:

Capitalismo global, neoliberalismo, gamonalismo, educación, movimientos sociales.

#### ABSTRACT

The article analyzes the reaction of indigenous currents and mobilizations waged in the altiplanic terrain against the devouring of the territorial space at the end of the 19th century and the beginning of the 20th of old Peru: the first, provoked in Huancañé (1866-1868) and, the second, that the Azángaro lands were exploited in 1915. Both historical exploits, apart from revealing extensive forces for the control and domination of the land and the Indian by the land lords, also expressed the first eruptions of indigenous teachers and schools in the precarious southern regions. Thus adding, ignored theoretical elements of conviction that the past, can also be discussed in tomorrow from a solid interpretation of the public school.

#### Keywords:

Global capitalism, neoliberalism, gamonalism, education, social movements.

## INTRODUCCIÓN

Iniciado el levantamiento a fines de 1780, la revolución anti-sistémica-colonial atravesó gran parte del altiplano puneño. Pues este punto de inflexión, fue un proceso de repercusión continental entre los años de 1780 y 1783, que en su itinerario de corto lapso memorial, tuvo como teatro de operaciones y de peligrosas invenciones el sur andino, más exactamente, el altiplano. Durante ese período, cabe destacar que las huestes tupacamaristas fueron dueñas absolutas de las regiones que se geo-localizaban a orillas de la mitológica efigie del Lago Titicaca (Perú-Bolivia) (Vera, 2010). En ese sentido, es posible precisar que esto, no fue solo un movimiento que tenía que pasar como cualquier otro y de solo ver con la idea de acabar con la injusticia, el abuso y la explotación del incrustado sistema de corregimientos en el Collao. En realidad, era descomponer todo el sistema de élites de control y dominio hasta hacerlo añicos. Fue entonces, que, por su magnitud en las precarias mesetas del altiplano, la gestación de una cadena de revueltas terminó por impregnarse en lo más profundo de la tierra y el núcleo indígena.

Dentro de esa órbita sísmica, Pedro Vilcapaza Alarcón (1741-1782), quien fuera acreditado en la greda histórica como el Puma Indomable por su figura sagaz, endemoniada rudeza y temerario conductor de masas en la emancipación indígena, desde Azángaro se uniría al germen de esta coordinación que emprendería José Gabriel Condorcanqui Túpac Amaru II (1738-1781) en las antiguas tierras del imperio en Cusco (Turpo, 1971).

Tras la victoria en Sangarará (1780), Vilcapaza organizó en diferentes estancias de la provincia de Azángaro, una milicia de poco más de 10 mil campesinos e indígenas combatientes con un destino claro y sangriento, que sería el de acabar con el frente realista español al mando del mariscal Don José del Valle, y con ello, incinerar todo el sistema colonial opresor del tardío siglo XVIII en las regiones del sur (Cáceres, 2015).

Contrariamente a estos augurios, la historia relata que Vilcapaza, quien había nacido en aquellas tierras devastadas desde la incrustación de un nuevo orden colonial expoliador en el altiplano, fue traicionado por los suyos, entregado y condenado a morir en la plaza principal de Azángaro (Puno). Durante la noche, entre tormentos, escupitajos e ironías tras haber sido aprisionado y torturado en aquella madrugada, su inmolación llegaría la mañana del 8 de abril de 1782. Entre la multitud, como un titán herido fue conducido hacia su destino, con una mirada desafiante y de voz gruesa y penetrante alcanzó a decir a su pueblo: por este Sol, aprended a morir como yo. Finalmente, sería la Corona de España quien acabaría

descuartizándolo en 8 caballos y aunque este, no llegó a morir por su imponente contextura, tuvieron que estrangularlo en partes. Despedazado, su cabeza fue exhibida sobre una picota, como símbolo de escarmiento para los rebeldes (Turpo, 1971).

Apelando e invocando a estas narrativas del sur, el presente estudio proyecta analizar. En primer lugar, la reacción de corrientes y movilizaciones indígenas frente al devoramiento del espacio territorial por un sistema gamonal que superó durante aquellos años, incluso, a las intempestivas de su propia muerte. Sobre ese nudo, por su alcance y magnitud de masas, dos son los movimientos a considerar a finales del siglo XIX e inicios del XX: el primero, las rebeliones suscitadas en Huancané (1866-1868) y, la segunda, que tuvo como recinto explosivo las tierras de Azángaro (1915). Ambas gestas históricas, permitieron entender el porqué de esas vibraciones en el terreno altiplánico. Pues este, gráficamente también reveló muy aparte de una serie de fuerzas dilatadas para el control y dominio de la tierra y el indio por parte de los señores de la tierra, las primeras erupciones de maestros indígenas y escuelas en las regiones precarias del sur. Que por cierto, siguen siendo un destino inacabado en el proyecto de la República del siglo XXI en Perú.

En segundo lugar, se busca instalar a este análisis a lo que Harvey (2005), designa como *acumulación por desposesión* o nuevo imperialismo. Es posible que, a primera vista, el evento espacial y temporal que separa a Harvey de aquellos acontecimientos de travesía histórica de los últimos tiempos del siglo XX por la (des) (re)territorialización y la lucha por una escuela indígena en el sur del país sea extremadamente largo, y a la vez, algo absurdo. Pues la obra entera y gran parte de la teoría social marxista del profesor en Antropología y Geografía de la University of New York (Estados Unidos), giran en buena fracción alrededor de que las dinámicas del capital y la resistencia anti-global a este, tienen lugar en el espacio, y de ciertos ajustes espacio-temporales geográficos que se puedan conferir a este cada vez que se presente alguna situación adversa. Es por ello, que este segundo apartado insistirá no solo en desafiar ese propósito y de descifrar las contractivas del neoliberalismo y la sobre-acumulación del capital por expropiación que plantea Harvey; sino, que intentará además servirse del pasado, esencialmente, de aquellos movimientos indígenas en la lucha por la tierra y la escuela para acabar con el futuro. Añadiendo así, ignorados elementos teóricos de convicción de que el pasado, también puede llegarse a discutir en el mañana.

## DESARROLLO

En el repertorio de la historia republicana, los años 20 ras- trearon agudas transformaciones socioeconómicas y po- líticas en Perú. Por un lado, la taracea y la profundización de capitales norteamericanos perfilaron una moderniza- ción económica y el desarrollo de nuevos sistemas de producción que, junto a la expansión de las inversiones en minería e hidrocarburos, dieron apertura a las primeras formas de industrialización en las grandes urbes. Del mis- mo modo, en la costa norte, estas réplicas cobraron un mayor impulso en la vigorosa agricultura ya definida en el pasado siglo, mientras que, en el sur, la economía lanero comercial no solo formó parte del circuito de exportación de materia prima; sino, este adoptó paradójicamente una mayor intensificación sin que las grandes haciendas del sur pudiesen modernizarse del todo. Por otro lado, duran- te esos años tumultuosos, pudo visibilizarse grosamente un incremento de las clases medias y una mayor acapa- ración empleadora y funcional en el aparato estatal, su- perando de manera completa al segundo civilismo (1899- 1919). Igualmente, este período tuvo como novedad el tropezarse con el surgimiento de las primeras olas de impugnación y clases obreras tradicionales que encon- traron su origen en el campesinado, quien recientemente se hallaba en formación, tanto social como intelectual y políticamente (Zapata & Rojas, 2013).

Desde aquí, trataremos de entender y desplegar ciertas reflexiones teóricas de lo que sucedía en aquellas zonas remotas del país, más precisamente, en las terrenalida- des andino sureñas del viejo Perú. Entre los intervalos de 1895 a 1925, el precio de la lana y las fibras de alpaca alcanzaron su más alta cifra en términos de exportación. En ese ascenso, paralelamente, se pudieron divisar la agudización intempestiva de un encadenamiento de con- flictos de clase y etnia relacionados con la desposesión de tierras ganaderas por parte de los gamonales. Durante aquel tiempo, son dos las sublevaciones campesinas que notaron atomizar la articulación de diversas fuentes de dominación, discriminación, abuso o exclusión. Poco an- tes, la rebelión de Huancané y, en la segunda década del siglo XX, Rumi Maqui, ambos, no solo fueron movimientos indígenas de contrapeso y ruptura al duro sistema coloniz- ador y apropiador de espacio; sino que además, estas tuvieron más hondamente una voluntad dosificante de plantear y proferir el papel de la población indígena en el proyecto republicano del ya encaminado siglo (Vera, 2010).

El primero, brotado en las localidades de Huancané con- tra el cobro arbitrario y masivo de la contribución indígena, además de tradicionales exigencias laborales hacia es- tos últimos. Asonaron un movimiento de hordas indígenas

que fueron dirigidos por el exitoso mercader de lanas, di- putado, defensor del indio y activista político de ideas li-iberales, Juan Bustamante Dueñas (1808-1868). Dada las circunstancias, después de estallar las primeras revuel- tas que, en un inicio fueron de carácter local, no pasaron meses para expandirse en la vasta planicie cubierta de pastos que rodeaba al Titicaca, incluso, aquella agitada movilización campesina de momento impensable, termi- nó por llegar al gobierno central con signos de deponer la posición política de Mariano Ignacio Prado (1826-1901), que definitivamente, ante un último intento e inútil ataque contra Arequipa, lo vieron derrotado (Jacobsen, 2011).

Casi simultáneamente a este escenario, Bustamante quien, hasta entonces, encabezó a varios miles de hom- bres campesino-indígenas en la toma de la ciudad de Puno por la defensa de la tierra indígena y de los abusos que se cometían contra esa capa social. Tras enterarse de la noticia del fracaso de Prado en aquellas regiones del Misti, días después, decidió retirarse de la ciudad lacustre en dirección a su reducto en Huancané, donde finalmente, en cuya frustrada resistencia de carrera públi- ca acabaría cruelmente con su vida. Pues, las bien arma- das tropas comandadas por el Coronel Andrés Recharte (1816-1891), sorprendieron con una brutal extermina- ción de las fuerzas de Bustamante en Urcunimunipampa (Jacobsen, 2011).

Un segundo movimiento indígena de anexión altiplánica fue la rebelión de Rumi Maqui (mano de piedra, en que- chua), dirigida en 1915 por Teodomiro Gutiérrez Cuevas, levantamiento que emergió en las sensibles tierras de Azángaro debido a una expansión violenta e insostenible de poderosas haciendas sobre aquellas comarcas indí- genas (Rengifo, 1990), que por su mismo efecto, terminó por ensanchar descomunadamente una serie de revueltas por más de 8 departamentos del sur de Perú antes de su brutal aplastamiento por las tropas capitalinas (Koonings & Kruijt, 2001).

En un inicio, durante el gobierno de Guillermo Billinghurst (1912-1914), ante un acumulado de denuncias indígenas se tenía la sospecha de que en el sur el sistema semi- feudal instituido por el gamonalismo extremaba sus exac- ciones a costas de los indígenas. En tal propósito, para confirmar ello, el mayor Gutiérrez Cuevas fue enviado a efectuar dichas investigaciones (Obando, 2009), dándo- se con la sorpresa de que el despojo territorial emprendi- das por el poder monopólico de los gamonales no indica- ban ningún aumento de los niveles de productividad; sino más bien, impedían cualquier medio de acceso directo de los indios al mercado de las lanas. Un hecho que provocó por parte de Gutiérrez, en una decisión atrevida de abolir los repartos de lana y los trabajos gratuitos, además de

denunciar los abusos de los gamonales que más tarde le costaría la destitución de su cargo de subprefecto de Chucuito ante la presión de los parlamentarios puneños (Rengifo, 1990). En ese clima de agitación social, derrocado el gobierno de Billinghamurst, se pensó que toda forma de reivindicación legal había desaparecido, y sin meditar más, Teodomiro Gutiérrez se lanzó a una ya condenada muerte. Pues, posteriormente, aquellos millares de indios indefensos y desarmados que lo seguirían hasta el final, serían cruelmente reprimidas por las fuerzas estatales (Obando, 2009).

En esa duración, son dos las miradas antinómicas que pueden abstraerse de esas vibraciones australes socio-indígenas.

El primero, es una fuerza que se asocia justamente a la rigidez del sistema gamonal en inter-seccionar otros subsistemas de castigo, que en su propia estructura y de ordenamiento territorial en las geografías del sur, no permitieron otro camino que no sea el de atesorar por parte de los señores de la tierra, más intensamente, aquellas fosas atractivas de gran rentabilidad como fueron las actividades agro-minero exportador. Así, dada las características de su naturaleza y de un epitafio semi-feudal que campeaban en aquellas diferentes regiones del altiplano, estas otorgaron de una mayor capacidad modificadora a la liga de hacendados en poder fortalecer su control político-indígena, económico, judicial y cultural, así como también, de poder reestructurar la concentración monolítica de amplios territorios despojados al sedimento indígena.

La segunda refracción, contrariamente a la primera, desbocó en que la masa indígena y gran parte de su accionar movilizador anti-hegemónico y de dinámica contractiva se debió a los efectos adyacentes y directos que lo acompañaron en la explotación del factor tierra. Pues, dentro de esos procesos de transmute, dominación y pugna por el control del espacio, despertaron nuevos y tensos episodios de lucha donde el centro del problema territorial gravitó, más directamente, en la cuestión comunitaria de la propiedad indígena. Aquí, en este terreno abierto a detentadores del poder, la condición histórica apeló a la prédica indígena para ponerle fin y un límite a las mallas de expropiación territorial, del abuso, la exclusión e injusticia que se encontraron fundidos en los propios y ansiados mecanismos despóticos que desarrolló el gamonalismo en aquellas regiones social y educativamente endeble del sur.

Por debajo de ese cuadro, en un escenario en donde el acelerado comercio de lana ocasionó la incorporación de las primeras líneas férreas (1874) y marítimas (1871-1873) en el altiplano puneño en el hecho último de los

latifundistas en expandir y llegar a los principales mercados europeos. Tuvieron como consecuencia, enormes procesos y oleadas traumáticas de apropiación y despojo territorial de comunidades campesinas; que no obstante, cuando se pudiese solo pensar que se asistiría a severos y complejos procesos de des-territorialización desarrollado en las amplias llanuras del altiplano, estas terminaron siendo para los nativos, en implacables y sangrientas masacres hacia sus familias, que habiéndose masificado esta violencia, no solo se les incendiaban sus casas o se les arrebataban el ganado; sino, para acabarlos, incluso los enterraban vivos, de manera que el grito, jamás salga de la tierra (Vilca, et al., 2018).

Aquí, es imposible no mediar dentro de ese análisis la importancia inaugural de la educación durante aquellos años remarcados por disputas frontales de dominio por la tierra y la liberación indígena de la tracción colonial. Al respecto, las dos versiones de esa realidad, es que lo que distingue a las escuelas del pasado, más exactamente de las primeras décadas del Siglo XX, es una fuerte diferencia entre niños indígenas que solo conseguían acceder a una instrucción elemental, mientras que otros, de su misma condición, pero mucho más invisibles en la historia republicana, jamás alcanzaban dicha formación educativa; pues estos últimos, quedaban relegados o como no habidos por la ausencia de un centro escolar. En tanto que, a diferencia del niño burgués, oligárquico y gamonal, este tuvo el derecho no solo a una educación básica; sino que además, a una complementaria y superior que le permitiesen en un futuro acaparar otros estratos de dominación político, social y económico (Ruelas, 2019).

De ahí que, la existencia o no de la escuela en aquellas regiones del sur ha sido un principal motor de ausencia o potencia para (in)movilizar socialmente al campesino-indígena. Pues un primer caso, es que la ausencia escolar permitió al gamonal mantener su dominio a través de una lengua in-descubierta por el indio, y así poder continuar asimilando signos de explotación y servidumbre en el indígena. Un segundo caso, es que, contra esa tesis, la asistencia oportuna de escuelas indígenas influyó y fueron tomados como espacios de liberación del sistema feudal, de ejercer las libertades civiles, de poder concurrir directamente al mercado y a los poderes del Estado una vez acabada la ignorancia, el analfabetismo y el sistema gamonal.

En esa intensa lucha por una escuela del indio, surgieron los denominados mensajeros que en el propósito de exigir al Estado escuelas para educarse en el deseo de aprender, fue denegado por la fuerte oposición del gamonal. A consecuencia de ello, se comenzó por fundar las primeras escuelas clandestinas de alfabetización en

el medio rural y en áreas en donde el sistema no los atrape. Pues, sucedía que, por este acto, al ser descubiertos, muchos líderes campesinos fueron torturados, confinados y asesinados por los gamonales. Un hecho que después, ante la pronta presencia del Estado en aquellas zonas relegadas, se instauró una política de poder incluir al indio en la civilización; sin embargo, está a la vez, manifestó sus primeras diatribas y adversidades en poder llegar al corazón del niño indígena, ya que resultó que el programa de castellanización presentaba aun problemas en el aprendizaje de lecto-escritura en niños quechua y aymara hablantes. Frente a esa necesidad de acabar con aquella barrera en la enseñanza, es que surgen los primeros maestros indigenistas para presentar nuevos métodos de castellanización y una pedagogía contextualizada al tiempo de luchar por la revaloración del indígena desde lo social, la salud, la lengua y la religión (Vilca, et al., 2018).

A continuación, trataremos de entrelazar cada momento dado en el pasado con el anclaje teórico de una etapa amarga pero necesaria por el cual el orden social, según Marx (1818-1883), tiene que atravesar para llegar a un escenario que posibilitara en los años, no solo las fuerzas capitalizadoras, sino también, otra alternativa que se oponga a ella. Es a lo que Marx denominaría tiempo después en los orígenes del capital como **acumulación primitiva** u originaria. Aquí, desde un amplio rango, el capitalismo actúa e internaliza prácticas canibalísticas, depredadoras y fraudulentas, sin importar el lugar y la etapa histórica esta puede llegarse a repetir una y otra vez de modos diversos, azarosos y más agresivos que antes, por lo menos, hasta que no se suspenda el motor de acumulación que hace posible su operancia en cual sea el espacio y la época; pero que, en ese acopio, esta signifique ser rentable para aquellas fuentes de poder. En esa relectura de *El Capital*, Harvey, conquista y sustituye estos denominadores por el concepto de **acumulación por desposesión**, una mirada más atenta, fina y revitalizada del que hace Marx para comprender las evoluciones del capitalismo en cada supuesto declive y de hecho histórico contemporáneo (Harvey, 2012).

Antes de este, entrado 1970 y los años ulteriores a este, según Harvey (2007), durante la crisis desarrollada por la acumulación de capital registrada en esas décadas, buscar y profundizar una doctrina para permanecer eternamente a nivel mundial, fue lo que buscó el capitalismo en aras de su propia transformación para sobrevivir a las intempestivas posbélicas de una amenaza de insurgencia **roja** y de intervenciones estatales que se extendían en gran parte de Europa. Una, que, de acuerdo al geógrafo marxista británico, restaure y repare los daños políticos

y económicos causados por una combinación de procesos inflacionarios y ascensos de tasas de desempleo que conjeturaban en aniquilar a una clase dominante de la faz de la tierra. En reparo a ello, en diferentes regiones del planeta, la dosis o la terapia de choque para estos males del capitalismo fueron emprendidas con una serie de estrategias antidemocráticas y el despliegue de corrientes monetaristas y de políticas gubernamentales que pudiesen garantizar y sostener el poder y la acumulación global del capital.

Desde entonces, se ha asistido de extremo a extremo a una incansable oleada de procesos coloniales, neocoloniales e imperiales de desregularización, precarización y desnacionalización planetaria. Una fecunda forma que fue alimentada con el desmantelamiento de derechos universales; el acaparamiento global de tierras y la expulsión indefectible de poblaciones campesinas; la supresión de bienes comunes, la glorificación del poder del dinero y la reconcentración de la riqueza en regiones de gran potencia; al tiempo de presenciar una conversión del derecho colectivo en propiedad privada y a las adquisiciones hostiles de corporativos foráneos; hasta atravesar por una descomunal apoderación de activos estatales y de recortes en el gasto público; y, finalmente, sin que parezca el fin, llegar a una letal subsunción de la fuerza de trabajo, naturaleza y la sociedad en las órbitas del capital y de una teoría neoliberal caracterizada por fuertes mercados libres (Harvey, 2005).

De esta manera, la noción remite a la profundización y de la alta frecuencia de prácticas depredatorias que el capitalismo imprime en cada conmutación. Una, que por cierto, ya no irrumpe con reformas privatizadoras ni del reestructuramiento del Estado, sino, esta muestra pulsiones de maximizar el alcance a través de diversas y novedosas estrategias de acumulación de capital agnadas canónicamente con el manejo expropiador y el acaparamiento de los recursos productivos (Barzola & Baroni, 2018). Sin poderse extrañar, contra ese escenario de políticas de desposesión y del cercamiento de bienes comunes, Harvey (2005), incorpora dentro del paquete de ondas de apoderamiento y de forma natural a los dominios del mercado el movimiento antiglobalizador neoliberal. Pues resulta que, estos procesos de funcionamiento global por acumulación y desposesión han convocado a una dilatada y diferida resistencia de vectores de luchas anti-imperiales que se mueven en contra de los programas de austeridad y de los ajustes estructurales impuestos por gobiernos estatales y supraestatales. Como también sucedió en el pasado, en menor intensidad por supuesto, Harvey (2005), afina que estas disputas globales enteramente diferentes se han ajustado íntegramente en el

reclamo imperioso de los bienes comunes, en el ataque a las funciones del Estado y de su apoderación corporativa extra-territorial.

Es aquí, dentro de un contexto de fuerte degradación de los bienes comunes y la atomización de programas y políticas sociales emprendidas por los gobiernos de turno que, debido al desplazamiento de gamas neoliberales y de ingentes transformaciones macroeconómicas como la apertura del mercado nacional a flujos internacionales y de un arquetipo de intrusiones privatizadoras de variado régimen, que la educación aparece como un elemento estratégico para las luchas y la resistencia cartográfica en el plano global. Dentro de ese cuadro, actualmente, el sistema escolar puede girar en torno a dos ejes significativos de alto análisis. El primero, reviste a los límites de las políticas públicas emprendidas por el Estado capitalista para proferir y articular los reclamos educativos provenientes de sectores populares y de aquellos márgenes de la sociedad (Gluz, 2013).

El segundo, posiciona más ampliamente al sistema educativo en medio de dos antípodas que lo atraviesan en un espacio mutado, por un lado, la dominación social a través del control ideológico curricular que libera el neoliberalismo en su forma expresiva de apoderación de toda actividad humana a las lógicas del mercado; y, por otro lado, el de las luchas sociales por un sentido común, introducir los intereses populares en la esfera pública estatal y de acabar con aquellos muros que la detienen. De esta manera, la lucha por el derecho a una educación, tanto de calidad como para todas y todos, se topa con una serie de barreras disímiles que hoy, a diferencia del ayer, adquieren nuevas características de disputa por la defensa de un ya cuestionado y demolido espacio público educativo como derecho en aras de un futuro en donde la balanza parece estar inclinada en poderosas reformas educativas globales direccionadas por organizaciones e instituciones supranacionales (Gluz, 2013).

Desde este recodo, a partir de los años 80, en muchos países Latinoamericanos se ha concurrido a un ciclo de procesos de reformas educativas interinstitucionales que involucraron la intervención de agencias macro gubernamentales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) que, en el amplio consenso actual, definen, formulan y consignan estándares y dispositivos de mercado en los diferentes sistemas educativos de América Latina. Sobre este caso, uno en concreto nos conduce al Perú, aquí, el proceso de reforma estructural adquirió una notoriedad en los años 90; pero más exactamente, a mediados de esa década, con la promulgación

del Decreto Legislativo 882 que liberalizó el mercado de la educación privada y de fuertes motores que dieron apertura a una amplia oferta y de creciente expansión de concesiones de escuelas a gestores privados (Balarin, 2017). Sin que esto fuera poco, 1990 fue clave para comprender que la educación privada y el sistema educativo entero no volverían a ser los mismos. Pues, los Decretos Legislativos 699, 26011, 26012 y 16013 permitieron la reorganización del Ministerio de Educación (MINEDU) y la completa desconcentración de la gestión educativa con el fin de subsanar la baja calidad de educación pública, limitando de esta manera, el rol del gobierno a una mera función normativa y regulatoria (Duche & Blaz, 2019).

Así, se puede tener que desde una mirada más amplia, 1990 y los años posteriores a este, se han caracterizado primordialmente por la instauración de un grueso y de enérgicas políticas neoliberales orientadas, más exactamente sobre tres puntos: 1) la privatización de aquellos sectores cardinales que han resultado ser los motores y piezas nodales de la economía nacional; 2) la asistencia e implementación de fuertes programas de liberalización del mercado financiero y la degradación funcional e instrumental del Estado en el ámbito económico; por último, 3) dentro de esa continua y sostenida reestructuración de las fuentes de poder local, igualmente, se ha desencadenado una mayor gentrificación del espacio público en Perú.

Sin duda, el despliegue insostenible y la coagulación de esas tres gamas, son delineaciones clave para entender gran parte de las configuraciones que ha adoptado las diferentes esferas públicas, el gobierno y la sociedad civil. Pues, resulta que la existencia combinatoria de estos mecanismos ha permitido no solo agudizar el progresivo desmantelamiento de las políticas de igualdad, sino que a la vez, pretenden amplificar a niveles más profundos las denominadas políticas de austeridad y de control social en regiones de gran ensamblaje como lo es el sector educativo. Si bien, durante los últimos años la cobertura no ha dejado de expandirse a nivel nacional, incluso, alcanzando a tramos antes relegados por alguna falla. Resulta que, en ese mismo sentido, se han venido reproduciendo una serie de contractivas dinámicas de erosión destructiva de la escuela pública.

En la misma afirmación, aunque esta alarma tenga su límite. Si bien es cierto, actualmente no ha ocurrido una devoración completa de la noción de lo público, y más estrictamente, el de la escuela como bien común; no obstante, cabe pensar que, dentro de un marco neoliberal globalizante, es posible situar a las escuelas como nunca antes al borde del abismo y de un plano de emergencia movilizatoria. Pues, resulta que hasta aquí, la escuela

pública puede posicionarse más claramente entre dos momentos bien definidos.

En primer lugar, deviene que la escuela ya no es más aquel lugar tranquilo en donde se puede enseñar con normalidad, pues este, asiste a una poderosa amenaza de reforma neoliberal que advierte el control y el sometimiento del magisterio a través de la implementación de evaluaciones punitivas y discriminatorias, además, de refaccionar el modelo de sistema y curriculum educativo a las expectativas de un potente mercado competitivo y de la consolidación de redes transnacionales. En segundo lugar, frente a una plena mutación del tiempo y del espacio y de los rezagos de una acumulación por desposesión, la escuela se posiciona también, en medio de lo que podría denominarse como luchas eternas. Pues, por un lado, se liberan enormes dispositivos de control y dominio, y por otro lado, a su efecto, despiertan una incansable resistencia de olas impugnatorias sobre aquellos desmanes provocados por actores globales destinados a acabar con la raíz de las movilizaciones (Canaza-Choque, 2019).

En ese sentido, no podría la escuela situarse en el plano de la neutralidad, pues esa no es su naturaleza. A razón de ello, las briosas tensiones despertadas en los años en curso en Perú, convocan a protestas organizadas por colectivos en contra de la violencia de género, de los efectos de un modelo expropiador de recursos, del pago de sobornos a funcionarios públicos y políticos, de las irregularidades encriptadas en las instituciones del Estado, de los ajustes privativos de la educación y la salud y otras esferas públicas que se ven amenazadas por las fuerzas neoliberales. En todo caso, son movilizaciones que antes tenían el propósito único de defender la tierra y de encontrar una escuela frente a las amenazas del siglo XX, ahora, más que antes, son por una variada causa en tonalidad distinta en donde la escuela no pueda abandonar el terreno de la lucha contemporánea. Sin embargo, la introspección educativa, es todavía otro desafío pendiente.

Pues sin desacreditar, a pesar de los axiomáticos avances porcentuales que advierte el Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (2018), en educación, las grietas de desigualdad aún operan por debajo y sobre el Perú en tasas de matrícula, nivel de educación alcanzado y asistencia en inicial, primaria y secundaria, intensificándose una grieta socioeconómica entre áreas rurales y urbanas de no terminar. Pasajes profundamente incrustados dentro de la escuela como si fuera una superficie que determinase los años futuros de quienes, en educación, le dan el sentido de existir. De esta manera, estas últimas líneas permiten asegurar que Perú, continúa siendo un país aquejado por desigualdades y muros que terminaron por asentarse sobre antiguas fallas históricas (Contreras

& Oliart, 2014) y marcos de encuentro/desencuentro, igualdad/desigualdad, inclusión/exclusión, justicia/injusticia en donde los grupos sociales más desfavorecidos al tiempo se ven alejados de una educación democrática y de justicia social sempiterna como derecho indiscutible de toda sociedad.

Frente a esos grandes muros del que se escribe y habla con frecuencia, la escuela ha sido –quizás, desde siempre– uno de los más altos espacios pensados para debatir sobre aquellos desarreglos que entorpecen el bienestar general en cual sea el tiempo y el espacio, reconociendo primero, al enemigo en sus formas más expresivas de maldad pura; aclarando de sus vacíos, agotamientos y problemas del cual se compone como sistema maligno y perverso; para que al final, ante las antípodas encontradas incite a acabar con el monstruo que la reproduce incansablemente. En un sentido amplio, descifrar estas dificultades, dudas y diferencias que van adquiriendo durante los años en transcurso una coloración cada vez más oscura, es para la escuela la provocación más grande en un futuro de contingencias plurales por debatir desde la relación maestro-alumno.

Sin quebrar la continuación, desde otro apartado, en la tentativa de comprender finalmente las dilaciones y los profundos desafíos de la escuela contemporánea en el sur del Perú en un marco neoliberal, pudo ubicarse a este, en el plano global de la dominación y las luchas sociales. Para ello, tiempo atrás, se ha necesitado antes, bucear en la memoria larga de aquellas revueltas indígenas emprendidas en las regiones del altiplano en la lucha por una escuela indígena y la defensa de la tierra. Esto, con la idea de no solo exhumar del olvido ciertos rastros dejados atrás o de excavar un poco en la carga histórica de aquellos años; sino que además, es posible tener en mente que a más de 100 años, estos movimientos indianistas pueden parecer tan actuales en el hecho de haber desestabilizado el orden colonial en el sur.

Pues, para inicios del siglo XX, la búsqueda de una escuela era fundamental para liberar al indígena de aquella condición oscura y así poder acabar con las ligaduras del sistema gamonal y oligárquico. En ese sentido, entre tensas luchas por una educación del indio, la cobertura educativa fue tomando una figura y característica más clara tiempo después. Una que ya existe, pero que ahora, no solo se enfrenta a sus propias dificultades que lo acompañan, pues, resulta que dadas las circunstancias de la era, este se abre a desafíos globalizantes donde impera el capital a través de procesos acumulativos cada vez más sofisticados. Dentro de ese marco, dado el pasado, puede este, establecer ciertas claves para orientar la

escuela en los años que vienen en las delimitaciones del neoliberalismo en Perú.

## CONCLUSIONES

Cuando antes se departía de grandes fuerzas usurpadoras de terreno y de micro circuitos laneros que permitían su dinamismo en las regiones de la sierra sur. Actualmente, estos procesos de acumulación por despojo han tendido a mutar de grandes gamonales y hacendados latifundistas en poderosas corporaciones transnacionales y cúpulas empresariales que se nutren día a día a través de circuitos y flujos económicos a nivel regional y global en el hecho de extender impensadas formas de explotación, absorbiendo así, cual sea la época y el tiempo mediante ajustes espacio-temporales.

Sin embargo, no extraña que esta figura profese su propia contractiva, ya que emergen, movimientos que antes, cuando se buscaba defender la tierra de imperios coloniales e implantar una escuela para educarse y desafiar el control. Hoy, en tiempos de acumulación por despojo, la neutralidad acaba y el hecho de estar quieto no es más una posibilidad para escoger, pues resulta que llegan a desprenderse tanto en el Norte como en el Sur movimientos anti-sistémicos globales que buscan desactivar estas amenazas del que libera el orden neoliberal. Bajo esa configuración, desde un compromiso con el pasado y el presente, la escuela, pese a sus limitaciones, no es una opción ni puede abandonar el campo de disputa. Pues estos malestares del neoliberalismo, no tiene por qué ser así indefinidamente, en tal razón, depositar una teoría de la resistencia en las aulas de educación, es aún, un tema irresuelto, en cualquier tiempo, y en cualquier espacio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balarin, M. (2017). *La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú*. GRADE.
- Barzola, E. J., & Baroni, P. A. (2018). El acercamiento de China a América del Sur. Profundización del neoextractivismo e incremento de conflictos y resistencias socioambientales. *Colombia Internacional*, (93), 119–145.
- Cáceres, E. (2015). “Asnusqa” juego mortuorio nocturno en los Andes —representación de la hacienda feudal y del sistema de arrieraje—. *El Antoniano*, (130), 87–114.
- Canaza-Choque, F. A. (2019). Estado y sociedad al borde del siglo XXI: tensiones y emergencias. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 70–74.
- Contreras, C., & Oliart, P. (2014). *Modernidad y educación en el Perú*. Ministerio de Cultura.
- Duche, A. B., & Blaz, D. I. (2019). Educación y clases medias emergentes en Lima Metropolitana: una mirada crítica. *Revista Conrado*, 15(69), 119–125.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO.
- Harvey, D. (2005). *El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión*. CLACSO.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*. Akal.
- Harvey, D. (2012). *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Akal.
- Jacobsen, N. (2011). *Juan Bustamente y los límites del liberalismo en el altiplano: La rebelión de Huancané (1866-1868)*. Asociación Servicios Educativos Rurales – SER.
- Koonings, K., & Kruijt, D. (2001). *Las sociedades del miedo. El legado de la guerra civil, la violencia y el terror en América Latina*. Universidad de Salamanca.
- Obando, O. (2009). *José Carlos Mariátegui la Chira: la revolución socialista en el Perú*. Universidad Ricardo Palma.
- Perú. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2018). *Perú: indicadores de educación por departamentos, 2007-2017*. INEI.
- Rengifo, G. A. (1990). *Exportación de lanas y movimientos campesinos en Puno 1895–1925*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ruelas, D. (2019). Los movimientos indígenas y la educación del siglo XX en el sur andino puneño peruano. *Revista. Hist.edu.latinoam*, 9(2).
- Turpo, F. (1971). *La rebelión de Vilcapaza*. Casa de la Cultura de Arequipa.
- Vera, E. D. (2010). *Cultura y política en Puno: El dispositivo de la identidad etnocultural*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Vilca, H. M., Yapuchura, C. R., Mamani, W. W., & Sardón, D. L. (2018). Maestros indigenistas y sus experiencias socio-educativas en el altiplano peruano en el siglo XX. *Revista Comunicación*, 9(2), 90–100.
- Zapata, A., & Rojas, R. (2013). *¿Desiguales desde siempre? Miradas históricas sobre la desigualdad*. IEP.

Fecha de presentación: enero, 2020, Fecha de Aceptación: marzo, 2020, Fecha de publicación: mayo, 2020

19

## LA COMPRENSIÓN LECTORA UNA NECESIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE LA BÁSICA SECUNDARIA COLOMBIANA

### READING UNDERSTANDING A NEED FOR STUDENTS OF COLOMBIAN SECONDARY BASIC

Marian Gissett Villota Ruíz<sup>1</sup>

E-mail: [marian.villota@hotmail.com](mailto:marian.villota@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4739-6666>

<sup>1</sup> Institución Educativa Técnica Agropecuaria San Gerardo. Colombia.

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

Villota Ruíz, M. G. (2020). La comprensión lectora una necesidad de los estudiantes de la Básica Secundaria colombiana. *Revista Conrado*, 16(74), 162-168.

#### RESUMEN

En el artículo se analiza la comprensión lectora como uno de los elementos que propicia en los estudiantes herramientas para la vida como: hablar, leer, escribir y comprender el mundo, en particular desde las instituciones educativas para lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes para la vida y pertinentes para cada sociedad donde se desenvuelven. Las deficiencias que existen en muchos contextos educativos, demuestran la necesidad de que se potencie en los estudiantes aspectos importantes de su personalidad como el desarrollo emocional, cognitivo y social, teniendo presente sus características particulares, sus intereses y necesidades formativas. La comprensión lectora favorece crear nuevas formas de vida, comprender los problemas y solucionarlos desde diversos puntos de vista, a partir de tareas docentes que permiten concretar tal aspiración.

#### Palabras clave:

Comprensión lectora, tarea docente, estudiantes, educación.

#### ABSTRACT

One of the elements to be promoted to help develop reading comprehension is to The article analyzes reading comprehension as one of the elements that provides students with tools for life such as: speaking, reading, writing and understanding the world, particularly from educational institutions to achieve that students acquire life-long learning and pertinent to each society where they operate. The deficiencies that exist in many educational contexts demonstrate the need for students to enhance important aspects of their personality, such as emotional, cognitive and social development, bearing in mind their particular characteristics, interests and training needs. Reading comprehension favors creating new ways of life, understanding problems and solving them from different points of view, based on teaching tasks that make this aspiration possible.

#### Keywords:

Reading comprehension, teaching task, students, education.

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje, la oralidad, la escritura, la lectura, son formas claves de comprender el mundo, de mirar la realidad desde otra perspectiva; romper las fronteras de lo visible es el objetivo principal de aquel que incursiona en el mundo de la lectura, quien como un visionario puede percatare de lo que está por venir, teniendo como herramienta fundamental un universo conceptual que se expande a medida que lee, que aprende. Sus sentidos ya no serán los mismos después de recibir una descarga de realidades e imaginarios, que se entregan sin medida desde el autor hasta el oído del lector; este tipo de realidades e imaginarios, son los que enriquecerán la capacidad tanto intelectual como crítica de quien incursiona en el maravilloso mundo de los libros, de este modo irá adquiriendo herramientas, que cada vez le faciliten una comprensión de su propia realidad y del mundo que le rodea.

Sin duda alguna, no podemos escapar ni un solo instante del lenguaje, como si estuviéramos cautivos nos rodea la palabra, Deleuze (1996), afirma: *“Vemos y oímos a través de las palabras, entre las palabras”* (p. 3). Es decir, que todo lo que circunda a nuestro alrededor, está configurado por medio de la palabra y ésta misma es la que representa nuestra realidad, de esta manera, al conocer cada vez más sobre el lenguaje, al enriquecernos como buenos lectores e intérpretes de estas realidades, fortalecemos cada vez nuestro nivel de comprensión, como ya lo dije anteriormente, la comprensión de una realidad como tal.

Dicho fortalecimiento se va a llevar a cabo siguiendo un hábito de lectura, estoy hablando como si se tratase de un atleta disciplinado, que cada mañana sale a cumplir con su rutina de ejercicio, tanto así que se convierte en una necesidad para sentirse bien física y espiritualmente, para afrontar los días de una manera armoniosa. Algo similar ocurre con la lectura, digamos que es también un ejercicio de disciplina, de voluntad y motivación para poder ejercitar esa capacidad conceptual y cognitiva que poseemos y que en ocasiones no nos arriesgamos a explorar, Handke (1995), afirma sobre la lectura diciendo: *“el lector se dirige a si mismo día tras día en aquel recomenzar sin garantías”* (p. 10). De esta manera se dirá que el lector encuentra cada día una nueva oportunidad de interpretación, de conocimiento, que lo ayude a salir de la rutina y lo lleve a explorar nuevos mundos posibles, de esta manera encontrará en cada cosa, lugar o situación, una nueva forma de interpretación, una nueva forma de comprender y asimilar la realidad.

Cada día es un nuevo acontecimiento, una nueva historia, una nueva forma de ver la realidad, una nueva aventura

que solo quien se atreve a leer puede experimentar, este tipo de personas tendrán una capacidad de comprensión y de crítica mayor que aquellas que se dejan llevar por la rutina, dicha capacidad los llevara a establecer nuevas formas de sociedad, de cultura, una sociedad encaminada al cambio, a la creación de una nueva historia por venir, una sociedad que no es ajena a sus problemáticas y por el contrario enfrenta y asume el caos del día a día de una manera diferente, los demás como plantea Larrosa (2003), *“vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles”* (p. 28) de una u otra forma, es lo que buscan aquellos que nos quieren dominar, buscan que desconozcamos la realidad, que desconozcamos los libros y que no encontremos esa capacidad de reflexión, de crítica y de autorrealización de nosotros mismos, la realidad que nos pretenden mostrar es otra, sin retos, sin aventuras, sin acontecimientos y lo más importante sin las ganas de levantar la mano y opinar, pues solo debemos conformarnos con la rutina, sin el valor de adquirir nuevos conocimientos y nuevas formas de ver la vida.

El ejercicio de la comprensión lectora, nos lleva a crear nuevas formas de vida, a conocernos a nosotros mismos y a los demás, de esta manera nos permite comprender miles de problemáticas que se presentan en nuestro día a día, así nos construimos como personas y llegamos a ser más conscientes de las diversas situaciones, es decir mediante este ejercicio somos cada vez más humanos, aprendemos a mirar desde diversos puntos de vista, desde diferentes enfoques y perspectivas, desarrollamos la capacidad de comparar diversos textos y junto con ello descubrir también diferentes contextos, donde a partir del texto, matizamos lo leído y lo comparamos con una realidad perceptible.

Lo dicho anteriormente nos lleva por el camino de la comprensión de lo que leemos, diré que no solo basta con leer sino también con comparar lo que leemos, dicha comparación nos llevara por la senda del diálogo, quiero resaltar (el diálogo), como base fundamental para la construcción de conocimiento e interpretación, pues, no podemos dejar lo que leemos sólo a nuestro criterio, es nuestra responsabilidad compartir nuestro conocimiento y nuestros saberes, es decir, llevarlos a debate, a duda, a argumentación, algo así como lluvia de ideas, conversaciones, donde como lo dije anteriormente, a partir de diferentes textos y contextos realizaremos varias lecturas e interpretaciones, es decir la literatura en contexto, como idea que se percibe en las lecturas que hacemos y la participación que provocamos desde diferentes contextos, con las personas que hablamos a diario o sin duda alguna en las aulas de clase.

Para la comprensión lectora no existen los límites, el límite puede ser yo mismo, al no querer compartir lo que leo y lo que eso representa para mí, Bajtín (1982), asegura al respecto: *“el yo en su relación mutua con otras personas, es decir, el yo y el otro, el yo y el tú, es decir en un diálogo infinito en que no existe ni la primera, ni la última palabra, sino un aprendizaje, donde la pregunta y la respuesta no son relaciones (categorías) lógicas; no caben en una sola conciencia (unitaria y cerrada en sí misma); toda respuesta genera una nueva pregunta”* (p. 390) entendiéndolo así, hay que dejar que la comprensión surja, que fluya el texto a través del diálogo, donde haya infinita renovación de sentidos y a la vez construcción de nuevos saberes, la comprensión no puede limitarse a un solo análisis personal, sino que debe enriquecerse desde las diversas perspectivas del mundo, para así mismo ampliar nuestra capacidad conceptual y también nuestra capacidad de cambio, para crear nuevas realidades y así ocasionar cambios en la humanidad.

## DESARROLLO

En nuestra actualidad podemos apreciar que ni siquiera los educadores se encargan de concientizar a los pueblos, sino más bien de conducirlos hacia una sola forma de ver el mundo, la cual nos lleva a modos de comportamiento globalizado, que obedecen a políticas gubernamentales, las cuales a su vez, buscan el beneficio económico solo para las grandes élites. Es así como de una u otra forma nos hemos convertido en simples consumidores, dejando a un lado la creación, acompañada de la crítica ante lo que nos es impuesto o hacia donde somos conducidos, Duchesne Winter (2001), afirma que *“el estudiante halla su hipóstasis en la figura del cliente consumidor de información. El educador se realiza a sí mismo, profesional y espiritualmente, en su función muy bien definida de facilitador de datos y adiestrador de personal. Decanos decir, se re- conceptualizan, como súper agencias de adiestramiento de personal solventes y rentables”*. (p. 16)

Podemos comprender claramente que existe en la actualidad una lógica que no busca la crítica de la sociedad, sino por el contrario se rodea de un pensamiento práctico y tecnificado, que se encuentra lejos de una comprensión de lo que sucede en la realidad y así dejan a un lado el carácter humanizador de la educación y sobre todo en este caso, dejando a un lado a la literatura como el arte de comprender y evaluar el pensamiento, hacia unas posibles soluciones de los problemas que aquejan la cultura y las mismas sociedades de consumo. Entendiéndolo de esta manera que la lucha de los lectores, escritores y la literatura en general, es contra agentes grandes que

adoctrinan el pensamiento y que adormecen el carácter sensible de los pueblos, es así como al docente de literatura le queda un camino estrecho en pro de la sensibilización de los pueblos, de la creación de conciencia con el uso de la comprensión literaria, para construir una realidad que no nos lleve hacia la robotización del ser humano, sino más bien de devolverle su carácter autónomo, creador, pensador, donde se pueda expresar libremente y fomente diálogos hacia una convivencia mejor para con los de su especie y para con los demás seres de la naturaleza.

Jean Luc (2000), argumenta que se debe crear una comunidad que resista a todo lo que quiera acabarla, todo esto exige un grado alto de literatura y de saber, este tipo de saberes deben surgir de la interpretación de los textos y en su conjunto, las realidades que aquejan a una sociedad que en su mayoría no se ha atrevido a leer ni a comprender las problemáticas, que han llevado al deterioro de nuestra especie y de nuestro habitat.

Lo que acontece está en la palabra y en las obras literarias, es allí donde permanece grabado el pasado por recordar y el futuro por hacer; es allí donde se desnuda el pensamiento y muestra todo lo que tiene de encantador, de mágico, de tenebroso, es la fuerza de la literatura la que hace presencia y debela las cosas como son, Blanchot nos afirma: *“mediante la fuerza concreta de la palabra, desnudan las cosas, desnudez que es como la de un rostro inmenso que se ve y no se ve, y que, al igual que un rostro, es luz, el absoluto de la luz, aterradora y arrebatadora, familiar e inasible, inmediatamente presente e infinitamente extraña, siempre venidera, siempre por descubrirse e incluso por provocar”* (BLANCHOT 1959, 97). La palabra que provoca sentidos y reflexiones, es la que crea a la vez movimientos internos para aquel que se somete a su poder, a su fuerza por medio de la lectura, a su expresión en la obra literaria que hace una relación entre un mundo interior y otro exterior, relación de la vida con sus experiencias y emociones. Podemos apreciar que en la literatura se puede encontrar lo más puro que es a la vez difícil de descifrar y que se contrapone al lenguaje cotidiano y aparente, mediante el cual nos han dominado y construido, edificado; para generar una respuesta a diversos intereses de poder y de dominio. De esta forma en la literatura podemos encontrar diversas formas de revolución del pensamiento, que nos sirven como herramientas de emancipación y de búsqueda de la verdad, así como de creación de un lenguaje nuevo que nos ayude a comprender y vivir mejor la realidad humana. Mediante la comprensión literaria alcanzamos un grado de sensibilidad mayor, que provoca mayores reflexiones que nos llevan hacia una toma de conciencia ante la problemática

humana, sensibilidad que no se hace solo desde un mundo exterior sino una sensibilidad interior, a modo de sentimiento que se manifiesta en el espíritu mismo, no solo como materialidad observable sino como idealidad, que se expresa mediante el contenido mismo de una obra, contenido que sale a flote desde el espíritu de un autor.

Siguiendo la línea de interpretación, no nos conformaremos solo con la lectura y el diálogo, le agregaremos una dosis de creación para que la comprensión sea aún más tangencial, de esta forma se hablara del ejercicio de escritura como base fundamental de crítica y de argumentación de lo que leemos y de lo que reflexionamos a diario, sin este proceso nuestro ejercicio de comprensión quedaría incompleto, diré que es necesario un soplo de creación para sacar a flote aquellos movimientos internos que solo un buen lector e interprete puede presenciar y que se vuelven inexplicables solo con la oralidad o el diálogo, debido a que hay una multitud de sensaciones que no salen a flote en el momento exacto del debate, son ideas que se escapan en ese instante y que solo siendo plasmadas pueden llegar a materializarse; son aquellas que ponen en movimiento el espíritu y lo llevan a la representación como acción dentro de una sociedad. Es en la idea representada donde se encuentra esa energía en potencia, que causa un pensamiento nuevo y diferente, no solo en base a una necesidad externa sino interna, cuando cada autor se encuentre dentro de sí, e identifique su lugar en medio de una totalidad de seres, buscando quizá una armonía, como necesidad para poder realizarse a sí mismo, como ser particular universal, es decir, como ser realmente pensante y creador.

La literatura es ese encuentro en medio de la razón y la imaginación, como punto neutro del sentir mismo y del delirio que nos lleva hasta la misma ficción, como forma de representación de la realidad desde otras formas y otros sentidos, captando cada vez el mundo exterior y haciendo de este una realidad que desmantela lo que no se ve, mostrando en escena lo que solo ha sido percibido por el lector. Es un aprovechar las diferentes maneras en que se presenta el lenguaje, para luego llevarlo a la escritura, para encontrar un afuera en esta misma como arte y representación de lo que ahora se ve, a causa de un movimiento que se ha manifestado en nuestro interior y que ha comenzado desde afuera, Deleuze (1996), refiere que *“desde lo que ha visto y oído, el escritor regresa con los ojos llorosos y los tímpanos perforados”* (p. 9), en este regreso que ha causado un movimiento a nivel espiritual, es donde comienza la creación desmedida y que a la vez nos llevara por nuevos caminos, nuevas formas de replantear la realidad, también de edificar nuestra manera de ser y de reactivar el cuerpo a nuevas formas del sentir

mismo, de reflexión y de alternativa de vida que se aleje de la rutina y que se situé en un presente en constante aprendizaje, como una liberación ante la vida misma, como manera de mostrarse de otro modo, ahora en forma de literatura, más allá de la muerte misma; *“volverse imperceptible es la Vida, «sin cesar ni condición», alcanzar el chapoteo cósmico y espiritual”*. (Deleuze, 1996, p. 43)

Es un trabajo constante en la vida cotidiana, para salir y representar nuevas creaciones, a partir del movimiento y lucha, en nuestro sentir y en nuestro pensar. Dicho movimiento es causado a partir del acontecimiento, el cual se convierte en palabra donde se rompe los esquemas de lo cotidiano, es decir donde el acontecimiento que es experiencia misma se hace palpable en el presente mismo y a la vez pasado; que se eterniza dentro de lo escrito en busca de una trascendencia infinita y una marca o huella que se hace en forma de literatura, que marca el paso de los hombres por la historia y por sus historias mismas, la cual parte del encuentro con el otro, en un presente donde se hace y un pasado eterno por recordar.

Se resalta de esta forma, la importancia de escribir como método de comprensión en la literatura, quizá el ejercicio de escritura es el fin de la comprensión, el proceso finalizado de interpretación de una realidad, solo quien se atreve a escribir lo que piensa está dando un paso más allá de los límites que impone la sociedad, pues se da a la tarea de hacerse escuchar y de sacar a flote lo que ya ha comprendido en su propio proceso de conocimiento. Es de vital importancia fortalecer la escritura en las clases de literatura, pues mediante ella el estudiante fortalece su capacidad de comprensión y asume una posición crítica con mayor responsabilidad, la cual no se alcanza solo con la oralidad, recordemos que la humanidad requiere personas creadoras y capaces de construir su realidad. De otro modo se dirá que mediante el proceso de escritura se busca situarse en otro nivel cognoscitivo, diré que no es fácil atreverse a escribir o como sostiene Chaparro Madiedo (2009), *“escribir produce mareo, vértigo. Escribir es meterse en la botella rota de los significados, escribir es algo parecido a recibir un botellazo de whisky en la cabeza, produce el mismo aturdimiento lucido... es decir una descarga eléctrica, las palabras fluyen a la velocidad de la luz, no hay nada en frente, solamente la electricidad, los sonidos de las palabras, y entonces escribir ya no es un acto de construcción arquitectónica, sino un acto de composición musical. La literatura también es un acto musical, un acto que implica decir las palabras en voz alta, un acto que en sí mismo es un desequilibrio de la razón. Escribir es intentar explicar el vértigo rampante que se abre más allá de nuestros cuerpos y nuestras palabras”* (p. 165)

Es así como el proceso de escritura es el intento de arrancarle sentido a las palabras, de imprimir fuerza de conocimiento que relacione de la misma forma la teoría de los textos, con la ficción y la experiencia de las diversas vivencias.

El encontrarle sentido a las diversas formas en que se manifiesta la literatura es el trabajo de la comprensión, voy a decir sentido, mediante lo que implica encontrar significado a los enunciados, lo que se traduce en una comprensión como tal, es decir encontrar la profundidad de lo que dicen los textos, pensamientos profundos que seamos capaces también de evidenciar mediante procesos de escritura; para no irnos muy lejos Gilles Deleuze (1996), plantea que *“la lógica del sentido está enteramente inspirada por el empirismo; pero precisamente sólo el empirismo sabe superar las dimensiones experimentales de lo visible sin caer en las Ideas, y acosar, invocar, y tal vez producir un fantasma en el límite de una experiencia alargada; desplegada. El sentido es lo expresado”* (p. 20).

De aquí podemos decir que encontrarle sentido a lo que se habla es encontrarle significado y a la vez saber relacionarlo con lo empírico, de lo contrario estaríamos hablando de una especie de locura dentro de la comprensión, o una especie de insensatez; de sinsentido, según Deleuze (1996); el proceso de comprensión es un proceso lógico, de relaciones lógicas que nos permitan comprendernos, dicha comprensión se da en un campo implícito de relaciones, es decir comenzando desde algo que ya sabemos o desde un lenguaje universal que todos podamos comprender.

En este sentido se dirá que partiremos desde el concepto como forma de nombrar realidades, por ejemplo: el concepto (estudio) donde todos y cada uno tenemos una idea de lo que eso representa, es decir que para la comprensión es muy necesario arrancar desde lo objetivo, quizá desde lo indudable, para luego incursionar en algo más profundo o en diversas manifestaciones o interpretaciones que nos conduzcan a un mutuo acuerdo y a un posible diálogo.

El diálogo debe ser infinito en cuanto a construcción de sentidos, que como lo dije anteriormente, partirá de conceptos ya edificados, sin duda alguna mediante la comprensión lectora no quiero que lleguemos a la repetición, se trata de crear, pues, por el contrario, si solo nos dedicamos a seguir con lo ya conocido, seremos como robots que se encargan de recibir órdenes. Al respecto Eco (1986), afirma que *“se limitaba a recibir tantos bits computables, por el ingeniero que cuidaba de las posibilidades de transmisión a través del canal, y actuaba en consecuencia. A nivel de la máquina, estábamos todavía*

*en el universo de la cibernética, que se ocupa de las señales. Al introducir al hombre hemos pasado al universo del sentido. Ha quedado abierto un proceso de significación, porque la señal no es únicamente una serie de unidades discretas, computables por bits de información, sino que es también una forma significativa que el destinatario humano deberá llenar con un significado”*. (p. 52)

Lo anterior nos abre las puertas a la interpretación y de una manera generosa, entrega al pensamiento humano la capacidad de descubrir una infinitud de sentidos y significados, es decir de replantear la realidad, de esta forma le da paso a un conocimiento que no está acabado y que dentro de la comprensión literaria podemos incrementar o llevarlo a investigación, por consiguiente se le devuelve al ser humano esa capacidad de crear su propia realidad, de dudar sobre lo que acontece y lo más importante, se le reconoce el lado sensible de ver las cosas de otra manera, ahora con nuevas ideas y nuevos puntos de vista.

Si bien, estamos dando paso, a nuevas interpretaciones del mundo, a nuevos sentires, a nuevas formas de expresión, cosmovisiones que mediante una comprensión e investigación del lenguaje, pueden llevarse a cabo o reivindicar nuestro andar. De una u otra forma se puede percibir que siempre le damos una interpretación y comprensión un tanto superficial a lo que acontece, la literatura como arte tiene esa capacidad de mover nuestras entrañas más íntimas y llevarnos a nuevos puntos de vista, nuevas formas de conciencia, porque de lo que se trata en la comprensión literaria es precisamente eso, un ver más allá de lo común; en palabras de Nietzsche (1981), *“por ello el lenguaje en cuanto órgano y símbolo de las apariencias, nunca y en ningún lugar puede extraverter la interioridad más honda de la música sino que, tan pronto como se lanza a imitar a esta, queda siempre únicamente en un contacto externo con ella, mientras que su sentido más profundo no nos lo puede acercar ni un solo paso, aun con toda la elocuencia lírica”*. (p. 72)

Aquí el filósofo hace alusión a la música como forma también de interpretación, como generadora de sentidos, es un salir de las interpretaciones comunes y buscar alternativas del pensar alejado del método y vinculado más que todo con lo narrativo, con el sentir mismo, ante todo lo que es impresentable, lo que se indaga y también lo que se esconde dentro de lo aparente. Es así como podemos darle cabida a nuevas manifestaciones del pensamiento desde un ámbito artístico y poético, donde no es solo la razón del lenguaje común la que habla *“En el poeta la oreja ríe, la boca jura, es la inteligencia el despertar que mata, es el sueño que sueña y ve claro, es la imagen y el fantasma que cierran los ojos, es la falta y la laguna que se han creado”* (RAMIREZ 2010., 6), es un darle paso a

los diversos movimientos de la naturaleza, salir del solo pensamiento de lo humano y aprender a pensar o sentir desde otras formas, por las que el lenguaje aún no ha circulado.

Mediante la comprensión se pone en tela de juicio las diversas realidades y se busca encontrarle sentido a lo que se lee, es un alejarse de las estructuras y abordar el caos, cómo no abordarlo mejor que a través de la palabra, es un modo de salvación para poder ser en el mundo, para comprender mejor la realidad a la cual estamos atados, la comprensión como salvación, como creación y manifestación de lo que se piensa en el instante, manifestaciones de una interioridad y de un sentir muy subjetivo por el que atraviesa el ser humano. Es la renuncia a la duda para acentuar la vida con todos los movimientos posibles del cuerpo y de esta manera aceptar lo diverso, Derridá (1989), argumenta que *“la letra es separación y límite en que el sentido se libera, de quedar encerrado en la soledad aforística. Pues toda escritura es aforística. Ninguna «lógica», ningún crecimiento de líneas conjuntivas puede acabar con su discontinuidad y su inactualidad esenciales, con la genialidad de sus silencios sobreentendidos. El otro colabora originariamente en el sentido. Hay un lapsus esencial entre las significaciones, que no es la simple y positiva impostura de una palabra, ni siquiera la memoria nocturna de todo lenguaje. Pretender reducirlo mediante el relato, el discurso filosófico, el orden de las razones o la deducción, es desconocer el lenguaje, y que éste es la ruptura misma de la totalidad”*. (p. 98)

Lo anterior nos lleva a una comprensión sin límites de todo trabajo de interpretación, es decir que no hay comprensión como tal absoluta de una realidad o de una situación dentro de los textos, por el contrario, existen un sin número de interpretaciones al igual que existen un sin número de lectores y mentes dispuestas a manifestarse a través del lenguaje, *“La luz está en su ausencia, que tú lees.. Todas las letras conforman la ausencia”*. (Derridá, 1989, p. 99)

Esta ausencia es el permiso que se le da al lector para encontrar sentido en lo que lee, es la libertad para no encerrar al lenguaje en una red, en este sentido diría Derridá (1989), *“bajo la palabra lenguaje, no hay que entender aquí sólo la expresión del pensamiento con palabras, sino también el lenguaje gestual y cualquier otro tipo de expresión de la actividad psíquica, como la escritura”*. (p. 303)

De acuerdo a lo anterior nos enfrentamos ante una comprensión literaria que se manifiesta de otras formas, como el teatro, la música, el folclor y miles de representaciones que podemos encontrar en la cultura y en diversas culturas del mundo, de esta manera asumimos un concepto

de literatura un poco más amplio que vincula a la letra y su significado a un campo de interacción mayor, el cual, es nuestra responsabilidad conocer, para así lograr una mayor comprensión de lo que nos rodea, no solo en un campo literario como tal sino también en un campo político y social, demostrando de esta manera el enfoque que tiene la literatura como construcción de sociedad y como testimonio de la historia de la humanidad. Comprender la literatura es también el reto de comprender la historia del hombre, y analizar las diversas situaciones mediante las cuales se ha construido la cultura, el conocimiento y el sentido de la realidad que vemos a diario. Desde lo anterior se asume al literato como aquel que investiga sobre diversas culturas y cosmovisiones del mundo, no debe ser aquel que se conforma con lo expuesto a su simple vista, sino que debe ir más allá de lo que ve y oye, la comprensión literaria es en sí un trabajo de investigación.

Dentro de la palabra y de la comprensión se dice que no hay que buscar entre las primeras capas de su significado, sino ir al fondo, al lugar de lo no dicho, de llegar al todo del simbolismo dentro del lenguaje, a nuevas interpretaciones a modo de metáfora como: *“quien teje pone sus sentidos al servicio de la pieza: trenza los hilos, organiza los puntos, zurce el encaje, adereza los tintes, enliza las orlas, enrama las hebras, desenreda las redes y remata la urdimbre. El quehacer literario sigue las directrices del tejido mediante un análisis que construye, la observación que edifica, el comentario que corrige, la discusión que enmienda”* (Anku Ediciones, 2014, p. 16).

Entendido, así como un todo de relaciones, conexiones de sentidos que nos hablan, que no paran de manifestarse tanto en nuestro sentir como en nuestro andar, de esta manera la comprensión es un todo vivificante, que no puede limitarse a una sola línea, porque siempre quedara algo por decir, algo que investigar, algún lugar por descubrir y un lenguaje por reconocer.

Este análisis de la palabra, del lenguaje como tal, no son simples reflexiones, son fuerzas que están en movimiento a través de la expresión, de aquellos que se atreven al cambio, a colocarse en cuestión, a dejarse guiar por el poder de la palabra y los diversos sentidos que perciben en el mundo, con esto quiero hacer énfasis en las diversas narrativas que encontramos a diario, desde la oralidad a la escritura, los relatos, cuentos, novelas, fábulas, mitos, leyendas, noticias y en fin todo lo que leemos y oímos a diario, todas las formas que se presentan para nuestra comprensión, crítica, análisis y reflexiones, Larrosa (2003), aporta diciendo que *“la auto comprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos*

*nuestra propia experiencia el sentido de lo que nos pasa y nuestra propia identidad, el sentido de quién somos”* (p. 39)

Se puede decir al respecto que en cada lectura, en cada texto hay un poco de lo humano, cada texto que leemos y que logramos comprender va a tener una relación con nuestra historia, con lo que percibimos a diario, en medio de cada línea va a existir algo con lo cual nos identificamos, ya sea de manera subjetiva u objetiva, algo que provoque cambios en nuestro sentir y pensar, va a existir una enseñanza o tal vez una duda, tendremos ante ese texto que se presenta a nuestros ojos algo que decir o que callar.

La literatura y el lenguaje en toda su expresión son la máxima manifestación del ser humano, por eso son la herramienta fundamental para crear cambios, la comprensión literaria y del lenguaje es el camino para humanizar, para indagar sobre lo que acontece en nuestra cultura, para buscar soluciones y respuestas a miles de crisis sociales, para denunciar nuestro inconformismo ante la realidad, para investigar y asumir una posición ante la vida, de este modo edificar nuestro pensamiento y nuestro modo de ser en el mundo; así seremos un poco más conscientes, más sabios, sabremos mirar más allá de las cosas, sabremos tomar mejores decisiones y afrontar mejor el día a día, en conclusión seremos mejores personas.

## CONCLUSIONES

La comprensión lectora es una de las competencias básicas que todos los alumnos deben desarrollar de manera óptima y así poder acceder de forma directa a la información y conocimiento de todas las materias del currículo del actual sistema educativo.

Una buena comprensión lectora, se demostrará no sólo en la asignatura de lengua castellana sino también en el resto de materias que utilizan el lenguaje escrito. Emitir juicios y reflexionar acerca del texto para saber si conocemos algo del mismo, es importante puesto que cuando se es capaz de realizar inferencias al texto, permite desarrollar el razonamiento y poner en marcha estrategias que faciliten la comprensión eficaz.

Es importante conocer si las dificultades se mantienen o bien son debidas a una situación puntual de dificultad añadida que podemos solucionar buscando otras alternativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anku Ediciones. (2014). Taller de Escritores. Revista Awasca, 26. [https://issuu.com/anku/docs/revista\\_awsasca\\_26/16](https://issuu.com/anku/docs/revista_awsasca_26/16)

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la Creación Verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Blanchot, M. (1959). *El Libro que Vendrá*. Monte Avila Editores, C. A.
- Chaparro Madiedo, R. (2009). *El Vértigo de Escribir*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y Clínica*. Barcelona: Editorial Anagrama, Traducido por Thomas Kauf, 1996.
- Derridá, J. (1989). *La Escritura y la Diferencia*. Anthropos.
- Duchesne Winter, J. (2001). *Ciudadano Insano, Ensayos bestiales sobre cultura y literatura*. Ediciones Callejón.
- Eco, H. (1986). *La Estructura Ausente*. Lumen.
- Handke, P. (1995). *La Tarde de un Escritor*. Alfaguara.
- Jean Luc, N. (2000). *La Comunidad Inoperante*. [https://monoskop.org/images/9/92/Nancy\\_Jean-Luc\\_La\\_comunidad\\_inoperante.pdf](https://monoskop.org/images/9/92/Nancy_Jean-Luc_La_comunidad_inoperante.pdf)
- Larrosa, J. (2003). *La Experiencia de la Lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (1981). *El Nacimiento de la Tragedia*. Alianza Editorial S.A.
- Ramírez, L. O. (2010). La Postmodernidad lo Sublime y un Ojo Cortado. *Poliantea*, 6(11), 11-21.

20

## TEACHING THE ESSENTIAL CONCEPTS OF RELATIONSHIP BETWEEN HUMAN RESOURCE ACCOUNTING AND EMPLOYEE PERFORMANCE IN MASKAN BANK BRANCHES OF SHIRAZ

ENSEÑAR LOS CONCEPTOS ESENCIALES DE LA RELACIÓN ENTRE LA CONTABILIDAD DE RECURSOS HUMANOS Y EL DESEMPEÑO DE LOS EMPLEADOS EN LAS SUCURSALES DE MASKAN BANK DE SHIRAZ

Ghazanfar Baghdadam<sup>1</sup>

E-mail: [gh.baghadam@yahoo.com](mailto:gh.baghadam@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7689-2637>

Saeed Sayadi<sup>1</sup>

E-mail: [saeed.sayadi@gmail.com](mailto:saeed.sayadi@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2917-9043>

Hamdolla Manzari Tavakoli<sup>2</sup>

E-mail: [hmanzari@iauk.ac.ir](mailto:hmanzari@iauk.ac.ir)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7805-6480>

Sanjar Salajegheh<sup>1</sup>

E-mail: [s.salajeghe@iauk.ac.ir](mailto:s.salajeghe@iauk.ac.ir)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3412-6731>

Ayob Sheykhi<sup>3</sup>

E-mail: [sheikhy.a@uk.ac.ir](mailto:sheikhy.a@uk.ac.ir)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3731-6012>

<sup>1</sup> Department of Management. Islamic Azad University. Kerman. Iran.

<sup>2</sup> Department of Psychology. Islamic Azad University. Kerman. Iran.

<sup>3</sup> Department of Statistics. Shahid Bahonar University. Kerman. Iran.

### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Baghadam, G., Sayadi, S., Tavakoli, H. M., Salajegheh, S., & Sheykhi, A. (2020). Teaching the essential concepts of relationship between human resource accounting and employee performance in Maskan Bank Branches of Shiraz. *Revista Conrado*, 16(74), 169-179.

### ABSTRACT

The present study aimed to teach the main concepts of relationship between human resource accounting (HRA) and employee performance to present a suitable model in Maskan Bank branches of Shiraz City. This study also aims to improve the quality of service by using the outcomes of this study. The statistical population of the study was a sample of 30 experts to test the model. The opinions of 200 managers, deputies, and heads of departments, deputy head, bank operating staff, and branch experts were used to measure variables in Maskan Bank branches of Shiraz. The current research is a descriptive and developmental research with the applied objective that was conducted by survey method. Data were collected by a combination of library and field studies using a questionnaire of non-monetary valuation with confirmed validity and reliability. The monetary valuation was obtained using human capital management information of Maskan Bank in Fars Province. The performance appraisal score was also determined by referring to the employment office for each of the respondents. Data were analyzed using SPSS 24 and Excel software. Findings of the study confirmed the proposed research model and showed relationships between non-monetary valuation and its components with job performance as well as between monetary valuation and employee performance. Finally, propositions were made based on the research results.

**Keywords:** Jihadist management, Policy, General policies, Educating the essential concepts.

### RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo enseñar los conceptos principales de la relación entre la contabilidad de recursos humanos (HRA) y el desempeño de los empleados para presentar un modelo adecuado en las sucursales de Maskan Bank de la ciudad de Shiraz. Este estudio también tiene como objetivo mejorar la calidad del servicio mediante el uso de los resultados de este estudio. La población estadística del estudio fue una muestra de 30 expertos para probar el modelo. Las opiniones de 200 gerentes, diputados y jefes de departamento, subdirector, personal de operaciones bancarias y expertos de sucursales se utilizaron para medir variables en las sucursales de Maskan Bank de Shiraz. La investigación actual es una investigación descriptiva y de desarrollo con el objetivo aplicado que se realizó mediante el método de encuesta. Los datos se recopilaron mediante una combinación de estudios de biblioteca y de campo utilizando un cuestionario de valoración no monetaria con validez y fiabilidad confirmadas. La valoración monetaria se obtuvo utilizando la información de gestión del capital humano del Banco Maskan en la provincia de Fars. El puntaje de evaluación del desempeño también se determinó haciendo referencia a la oficina de empleo de cada uno de los encuestados. Los datos se analizaron utilizando SPSS 24 y el software Excel. Los resultados del estudio confirmaron el modelo de investigación propuesto y mostraron relaciones entre la valoración no monetaria y sus componentes con el desempeño laboral, así como entre la valoración monetaria y el desempeño de los empleados. Finalmente, se hicieron proposiciones basadas en los resultados de la investigación.

**Palabras clave:** Gestión yihadista, política, políticas generales, educación de los conceptos esenciales.

## INTRODUCTION

Nowadays, the success of any organization depends on its adaptability and keeping pace with the rapid growth of technology and market changes. In this regard, regardless of (capital, technology, equipment, raw materials, etc.), what distinguishes organizations is skilled and efficient human resource, which can be considered as the most important factor affecting the success or failure of organizations. Organizational and management researchers emphasize the importance and role of human resources as a key factor in the development of society, with human resources being recognized as a key factor in the survival and success of organizations. It can be argued that the effective and efficient utilization of physical resources depends on the quality, perception, and characteristics of enterprise human resources. At the macro level, the term human resource refers to a series of components such as skills, abilities, creativity, innovative mind, intuition, and experience. An organization with lots of physical resources may face failure unless it has qualified people and staff to manage the work, so one cannot ignore the importance of human resources (Seth, 2011).

One of the most important tasks for managers is to utilize all available resources to achieve both short- and long-term organizational goals. The efficiency and effectiveness of management at any organization means the ability of its managers to provide, develop, allocate, maintain, and employ existing resources, which requires accurate information about organizational resources. Human resources are the most valuable asset of an organization. Thus, as one calculates and accounts for the value of assets and has complete and comprehensive information on the status of physical and financial resources, quantitative information is provided on the economic value of scarce human assets and the extent to which the expenses spent for training skilled and needed people is worth to be considered as the asset and how much can be accounted as the costs.

The new approach in this area is human resource accounting (HRA) of the organization, which can be considered as a new pattern in the field of economics. Many experts believe in the measurement of enterprise human resources (Aslani, 2016). Therefore, many organizations around the world have used HRA as an essential organizational element and continually strive for its development and operational application, particularly in the formulation of organizational goals and strategies.

By identifying people's costs and reviewing expenses (costing approach) on the one hand, and measuring human asset value (valuation approach) on the other hand,

HRA makes managers adopt different decisions under similar circumstances. A review of organizational financial statements reveals that, other than human resources in conventional accounting, other factors are introduced as the enterprise assets, but topics of production agent, asset or capital are not mentioned in the field of manpower. No accounting system has yet been designed to account for the importance of this asset. HRA can be considered as a combination of the two accounting and human resource management (HRM) areas that refers to the application of accounting concepts and methods in the area of HRM. Holtz (2013), in HRA as "measuring and reporting the cost and value of individuals in enterprise resources", in which a distinction is made between the measurements of cost and the value of individuals (Tazakkori & Rasouli, 2015).

However, the weaknesses of current accounting systems include insufficient information about the economic value of human capital and not enough information on how much of the expense spent on specialist and needed people is worth taking into account as an asset and how much is considered as the lost costs (Talebi & Nejad, 2019).

In HRM topics, employees are not considered valuable elements, capital or assets, but the focus is on ways to increase their value and improve organizational performance (Hosseini & Ebrahimi, 2015). While some HRM theorists consider 'human asset value' to be an input in the recruitment and training process, accepting this viewpoint (human resource value measurement) means that the merits of employees are highly valued, unique, and irreplaceable. Human capital in accounting is part of intangible assets that generate such assets as trademarks and royalties for the organization. The transition to service and knowledge economies has multiplied the value of these intangible assets for the success of organizations (Saatchi, 2014).

Saadat (2011), confirms the relationship between HRA and employee job performance. Saatchi (2014), believes that when employees in an organization feel that organizational decisions about their performance are unreasonable and unfair, not only their commitment and motivation to continue activity will not increase, but also their productivity levels are also likely to decrease. Salimi & Abdi (2015), found that organizational rewards and job motivation had significant positive effects on employee job performance. Siyarifard, Abolhassani & Ghadirian (2016), explored that salaries and rewards had significant positive effects on employee performance improvement. Shahbazi, et al. (2014), reported that effective rewards system had a significant positive impact on hospital staff performance. Rahmati & Daroueiian (2013), examined the relationship

between HRA and employee job performance. Their findings indicated that HRA (with monetary and non-monetary valuations of HR) had a significant relationship with job performance. Safa & Azarnejad (2017), investigated the relationship between HRA and performance of Audit Court staff in Golestan province.

Their results indicated a significant relationship between the two variables of monetary and non-monetary valuations so that the latter had the uppermost impact on the performance of employees compared to the former independent variable.

In developing countries, and particularly in Iran, skilled and specialized staff are scarce resources who are sought by the managers of all enterprises and social institutions to improve their performance or spend high expenses to train their available human resources by any possible means to reach the desired level of skill. Lack of information about the economic value of such scarce resources, as well as being unaware of the spent expenditure value to be added to the asset account and how much it is considered as the period expense, are among the weaknesses of existing accounting systems in Iran. Given these issues, one can understand the important role of HRA information in enhancing the effectiveness of decisions made by managers and other stakeholders.

Also, the efficiency and success of the Iranian banking system, as a service organization, is largely dependent on the effective use of human resources. It can, therefore, be very useful to answer the question of what is the position of Maskan Bank in our country regarding the application of HRA evaluation methods, and also what are the most appropriate factors in the bank system (given the accounting possibilities and users' knowledge of information to analyze and increase effectiveness). Accordingly, this research focuses on employee performance in the field of HRM and monetary and non-monetary values in the area of HRA.

Also, human resource costs are easily reflected in the case of profit or loss, but the accounting dilemma originates from the fact that the value of human resources has no position in the balance sheet. The main problem is not exactly found in the search for a defined formula. The accountant gets involved in evaluating HA valuation. The lack of necessary databases and audited information to provide investment information on human capital and the scientific difficulties of collecting human capital information for reporting and understanding this information have challenged human capital reporting. To pursue the above issues, this research seeks to answer the following questions:

1. What are the HRA components in Maskan Bank branches of Shiraz?

2. How is the status of monetary valuation in Maskan Bank branches of Shiraz?
3. How is the status of non-monetary valuation in Maskan Bank branches of Shiraz?
4. How is the status of the employee job performance in Maskan Bank branches of Shiraz?
5. Is there a relationship between the non-monetary valuation of human resources and employee job performance in Maskan Bank branches of Shiraz?
6. Is there a relationship between the non-monetary valuation of human resources and its components and employee job performance in Maskan Bank branches of Shiraz?
7. Is there a relationship between the monetary valuation of human resources and employee job performance in Maskan Bank branches of Shiraz?
8. Is there a relationship between the monetary valuation of human resources and its components with employee job performance in Maskan Bank branches of Shiraz?
9. What are the HRA model characteristics in Maskan Bank branches of Shiraz?
10. How much is the validity of the HRA model in Maskan Bank branches of Shiraz?

## MATERIALS AND METHODS

This study is descriptive and developmental research with the applied objective in which data were collected by survey method. The statistical population of this research consisted of experts in the process of model development. The experts of the present study were academics and specialists in management and policy-making who participated in the model developing through the Delphi technique, and 30 of them were selected as the sample. The second population consisted of managers, deputies, heads of circles, deputy circles, bank operating officials, and experts of Maskan Bank branches in Shiraz city, of which 201 individuals (out of 403 people) were selected as the sample using Krejcie and Morgan tables.

The main tools for data collection in this study were financial data of HRA monetary valuation, a questionnaire, and performance valuation scores of statistical samples.

The monetary valuation components used in this study were based on the costs (in rials) spent on the maintenance of human resources by Maskan Bank branches of Shiraz and the period during which the valuation was calculated in 2018. These data included costs of supply (medical tests), maintenance (health services), maintenance (welfare services), and maintenance (gym),

training (training courses), service compensation (salaries), and service compensation (overtime), employment (appointment), and employment (selection).

### Questionnaire for identifying non-monetary valuation components of HRA

First, a specific type of questionnaire (open and closed) consisting of general (demographic) and specialized questions was designed and implemented for expert opinions to finalize the list of HRA components and research model. This questionnaire was used to confirm the non-monetary valuation of HRA components.

### Questionnaire for measuring non-monetary valuation components of HRA

A questionnaire of 91 questions was used to assess non-monetary valuation of HRA that measured the components of motivation and reward (Q. 1-8), organizational commitment and loyalty (Q. 9-18), creativity (Q. 19-26), leadership skills (Q. 27-39), participation (Q. 40-47), communication (Q. 48-60), decision making (Question 61-67), change (Q. 68-72), professional skills (Q. 73-79), applying self and others' positive capabilities (Q. 80-85), and developing team capabilities (Q. 1-8).

### Questionnaire of validating the final model for non-monetary valuation of HRA

After validating the model and examining its status in the research statistical population, the final model was presented to 30 experts again to collect their opinions, followed by examining the finalized, confirmed model.

### Employee performance evaluation score

The job performance of employees was evaluated from the score given by the bank for their job performance evaluation at the end of 2018. These scores were recorded by the bank in the case files of the individuals who received the questionnaires, which were then collected by the researcher and utilized through referring to their cases. Data were analyzed by SPSS24 software, Excel software, and Spearman correlation test at a significance level of 0.05.

## RESULTS AND DISCUSSION

### Qualitative description of employee non-monetary valuation variable

The scores obtained from the mean of questions related to the studied variables were classified as very low (1-1.8), low (1.8-2.6), medium (2.6-3.4), high (3.4-4.2), and very high (4.2-5) to provide a qualitative description of this variable (Table 1). As seen in the table, 8%, 51%, and 41%

of the employees were at medium, high, and very high levels, respectively. In other words, 92% of employees were higher than the average in terms of non-monetary valuation, indicating a high non-monetary value of employees.

Table 1. Frequency distribution of average non-monetary valuation of employees.

Variable	Choices	Frequency	%
Non-monetary valuation	Very low	0	0
	Low	0	0
	Medium	16	8
	High	102	51
	Very high	82	41

### A qualitative description of employee monetary valuation variable

The minimum and maximum scores of the average monetary value were 1,129,422 and 2,775,689 thousand rials, respectively. This range was divided into five equal categories to provide a qualitative description of this variable (Table 2). As seen in the table, 16.5%, 27.5%, 18.5%, 27%, and 10.5% of the employees were at very low, low, medium, high, and very high levels, respectively, in terms of monetary value. In other words, 44% and 37.5% of employees were below and above the average, respectively, indicating a relatively low monetary value of the employees.

Table 2. Frequency distribution of average monetary valuation of employees.

Variable	Choices	Frequency	%
Monetary valuation	Very low	33	5.16
	Low	55	5.27
	Medium	37	5.18
	High	54	27
	Very high	21	5.10

### A quantitative description of employee non-monetary valuation variable and its components

The employee non-monetary valuation questionnaire consisted of 91 items. The response of each item was determined by the subjects with very low, low, medium, high, and very high choices, which are then scored from 1 to 5, respectively. The non-monetary valuation variable of individual employees is the average of total scores given to the items by the employee. Also, the value of each component of the non-monetary valuation variable is equal to mean of the items related to that component. Thus, the greater the score gained by an employee on a variable, the higher the feature exists thereof. Values of descriptive

indices (mean, standard deviation, minimum, maximum, skewness, and kurtosis) of the non-monetary valuation variable and its components are presented in Table 3.

Table 3. The values of descriptive indices for the non-monetary value variable and its components.

Variable	Min.	Max.	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
Motivation and rewards	75.1	75.4	73.3	50.0	-37.0	50.0
Organization commitment and loyalty	30.2	90.4	11.4	38.0	-96.1	50.6
Creativity	38.2	63.4	77.4	49.0	-34.0	-54.0
Leadership skills	54.2	85.4	20.4	38.0	-55.1	36.3
Participation	50.2	75.4	08.4	45.0	-32.1	30.1
Communication	38.2	69.4	17.4	46.0	-91.1	55.3
Decision making	71.2	00.5	19.4	41.0	-50.1	72.2
Change	40.2	00.5	12.4	49.0	-33.1	43.1
Professional skills	29.2	86.4	16.4	45.0	-89.1	72.3
Using self and others' positive capabilities	33.2	00.5	12.4	40.0	-15.1	53.2
Developing team capabilities	18.2	00.5	21.4	43.0	-77.1	14.5
Non-monetary value	75.2	59.4	08.4	33.0	-98.1	69.3

Quantitative description of employee monetary valuation variable and its components

Monetary valuation variable and its dimensions were calculated based on information obtained from human resource development management of Maskan Bank in Fars Province, which was recorded in 2018. Descriptive indices of this variable and its dimensions (Table 4) indicate that the average monetary value of the employees is 1,925,572 thousand rials (equivalent to approx. 193 million tomans). The largest share of the employee's monetary value belongs to maintenance costs, equal to 1,778,037 thousand rials (approx. 178 million tomans). Among the sub-components that explain maintenance costs (and all examined sub-components), the largest share belongs to the cost of housing for employees, which is approx. 980,000 thousand rials (98 million tomans). Among the components, the lowest cost (5590 thousand rials equivalent to 559 thousand tomans) is related to the component of supply cost measured with only one sub-component (cost of medical tests).

Table 4. Values of descriptive indices for the variable of monetary valuation and its components (in thousand rials).

Variable	Min.	Max.	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
Supply cost (medical tests)	3000	7000	5590	1524	-684.0	-190.1
Maintenance cost (health services)	100000	1450000	752000	339184	171.0	-230.1
Maintenance cost (welfare services)	6000	87000	45120	20351	171.0	-230.1
Maintenance cost (gym)	122	1769	917	413	171.0	-230.1
Maintenance cost (housing)	980000	980000	980000	0	---	---
Maintenance cost (total)	1086122	2518769	1778037	359949	171.0	-230.1
Training cost (training course)	4500	7200	5982	1047	-063.0	-598.1
Compensation services (salary)	13000	188500	97760	44094	171.0	-230.1
Compensation (overtime)	3000	43500	22560	10175	171.0	-230.1
Compensation Services (total)	16000	232000	120320	54269	171.0	-230.1
Employment cost (appointment)	7200	13500	9838	1897	723.0	-544.0
Employment cost (selection)	4000	8700	5805	947	-681.0	-042.0
Employment cost (total)	11200	19390	15643	2302	-244.0	-301.0
Monetary value	1129422	2775689	1925572	415824	161.0	-235.1

**How is the status of employee job performance in Maskan Bank branches of Shiraz?**

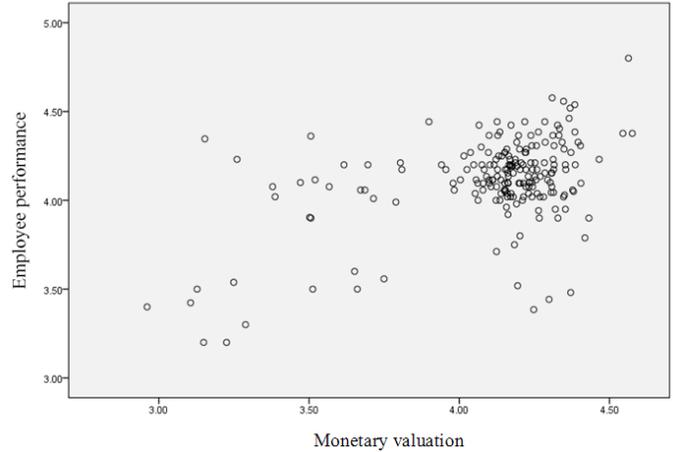
The scores recorded in the bank employment office were qualitatively presented for each of the respondents selected as statistical samples, which were classified into five categories of very low, low, medium, high, and very high. The scores related to the job performance of the surveyed employees were classified into five categories of very low (1-1.8), low (1.8-2.6), medium (2.6-3.4), high (3.4-4.2), and very high (4.2-5) to provide a qualitative description of this variable. Concerning the employee performance variable, 1.5%, 6%, 57%, and 35.5% of employees were low, medium, high, and very high, respectively. In other words, 92.5% of the employees were above the average in terms of performance, indicating a desirable employee performance.

**Is there a relationship between non-monetary valuation of human resources and employee job performance in Maskan Bank branches of Shiraz?**

To test this hypothesis, the relationship between the non-monetary valuation and employee performance was examined using Spearman correlation coefficient (Table 5). As can be observed, the Spearman correlation coefficient (0.245) between non-monetary valuation variables and employee performance is significant at a level of 0.01 (p-value = 0.001), confirming this hypothesis. The distribution graph between these two variables (Figure 1) shows the relationship between these two variables.

**Table 5. Spearman correlation coefficient between non-monetary valuation variables and employee performance.**

Variables	Spearman correlation coefficient	Number	p
Monetary valuation and employee performance	245-0*	200	001-0



**Figure 1. Non-monetary valuation distribution of employees and their performance.**

Is there a relationship between the non-monetary valuation of human resources and its components with employee job performance in Maskan Bank branches of Shiraz?

In this section, the relationship between non-monetary valuation components of employees and their performance was investigated using Spearman correlation coefficient. The results are presented in Table 6 with p-values and related interpretations. According to the results of the respondents' opinions, there are significant relationships between all components of non-monetary valuation of employees and their performance.

**Table 6. Correlation coefficients between the non-monetary valuation components and employee performance.**

Variables	Spearman correlation coefficient		Result (p)
	Employee performance		
Motivation and rewards	150-0*	033-0	Significant positive relationship
Organizational commitment and loyalty	181-0*	010-0	Significant positive relationship
Creativity	150-0*	034-0	Significant positive relationship
Leadership skills	142-0*	044-0	Significant positive relationship
Participation	163-0*	021-0	Significant positive relationship
Communication	200-0*	004-0	Significant positive relationship
Decision making	193-0*	006-0	Significant positive relationship

Change	288.0**	000.0	Significant positive relationship
Professional skills	213.0**	002.0	Significant positive relationship
Using self and others' positive capabilities	227.0**	001.0	Significant positive relationship
Developing team capabilities	150.0*	034.0	Significant positive relationship

Is there a relationship between the monetary valuation of human resources and employee job performance in Maskan Bank branches of Shiraz?

To test this hypothesis, the relationship between monetary valuation and employee performance was examined using Spearman correlation coefficient (Table 7). Accordingly, the Spearman correlation coefficient (0.422) between monetary valuation variables and employee performance is significant at a level of 0.05 (p-value = 0.047), suggesting a good relationship between these two variables, which confirms this hypothesis at a significance level of 0.05. The distribution graph between these two variables (Figure 2) shows the relationship between these two variables.

Table 7. Spearman correlation coefficient between monetary valuation variables and employee performance.

Variables	Spearman correlation coefficient	Number	p
Monetary valuation and employee performance	422.0*	200	047.0

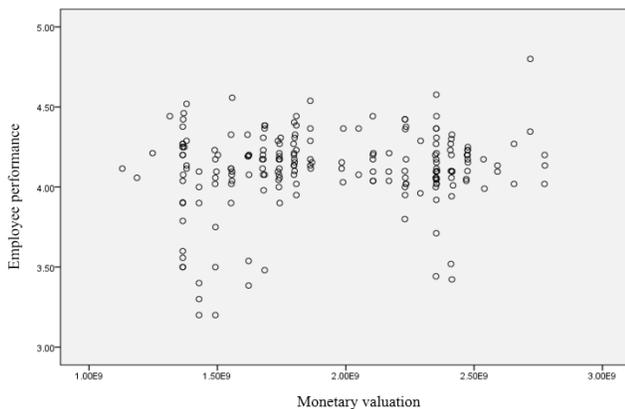


Figure 2. Employee monetary valuation distribution and employee performance.

Is there a relationship between the monetary valuation of human resources and its components and employee job performance in Maskan Bank branches of Shiraz?

In this section, the relationship between employee monetary valuation and employee performance components was investigated using Spearman correlation coefficient. The results, together with the p values and their interpretations, are presented in Table 8.

Table 8. Correlation coefficients between employee monetary valuation and their performance components.

Variables	Spearman correlation coefficient		Result ( p )
Employee performance			
Supply cost (medical tests)	586.0**	021.0	Significant positive relationship
Maintenance cost (health services)	351.0**	018.0	Significant positive relationship
Maintenance cost (welfare services)	486.0**	0256.0	Significant positive relationship
Maintenance cost (gym)	320.0*	017.0	Significant positive relationship
Maintenance cost (housing)	695.0*	016.0	Significant positive relationship
Maintenance cost (total)	469.0*	008.0	Significant positive relationship
Training cost (training course)	253.0**	002.0	Significant positive relationship
Compensation services (Rights)	278.0**	009.0	Significant positive relationship
Compensation (overtime)	355.0*	001.0	Significant positive relationship
Compensation Services (total)	458.0**	002.0	Significant positive relationship
Employment cost (appointment)	123.0*	007.0	Significant positive relationship
Employment cost (selection)	140.0**	001.0	Significant positive relationship
Employment cost (total)	110.0**	004.0	Significant positive relationship

\* p < 0.05; \*\*p < 0.01

What are the characteristics of the HRA model in Maskan Bank branches of Shiraz? Since the aim of this study was to investigate the effects of monetary and non-monetary values of employees on their performance, monetary and non-monetary valuation variables were considered as independent or predictive variables and employee performance variables as dependent variables (response or criterion).

Figure 3, shows the path coefficients between the variables after model implementation. In this graph, the

numbers on the arrows between the elliptical shapes represent the path coefficients between the variables, and those on the arrows between the ellipses and rectangles characterize the factor loadings of each component on the corresponding construct. Accordingly, the path coefficients between variables of non-monetary and monetary values and performance are 0.220 and 0.127, respectively. The significance of these paths is examined by the t-statistic in the next section.

**How much is the validity of the HRA model in Maskan Bank branches of Shiraz?**

This section discusses the relationships between variables and the model predictive power.

A) t-statistic. The most basic criterion for evaluating the relationship between constructs in a structural model is t-statistic values. If this value is greater than 1.96, the path

and the path coefficient are significant at 95% confidence level, confirming the hypothesis. (t-value should be greater than 2.58 at 99% confidence level). Otherwise, the path coefficient is not significant, thus rejecting the corresponding hypothesis. In SmartPLS software, these values are calculated using the bootstrapping command. In this method, the sample number is repeatedly selected randomly from the study sample several times and estimates factor loadings and path coefficients or effects between latent variables at each time. Finally, it can calculate the t-index for the significance test of factor loadings in measurement models and the path coefficients using standard deviations and standard errors of the estimations with repeated sampling. The path coefficients for the structural model of this research (Table 9) demonstrate that the monetary and non-monetary variables have significant effects on performance variables.

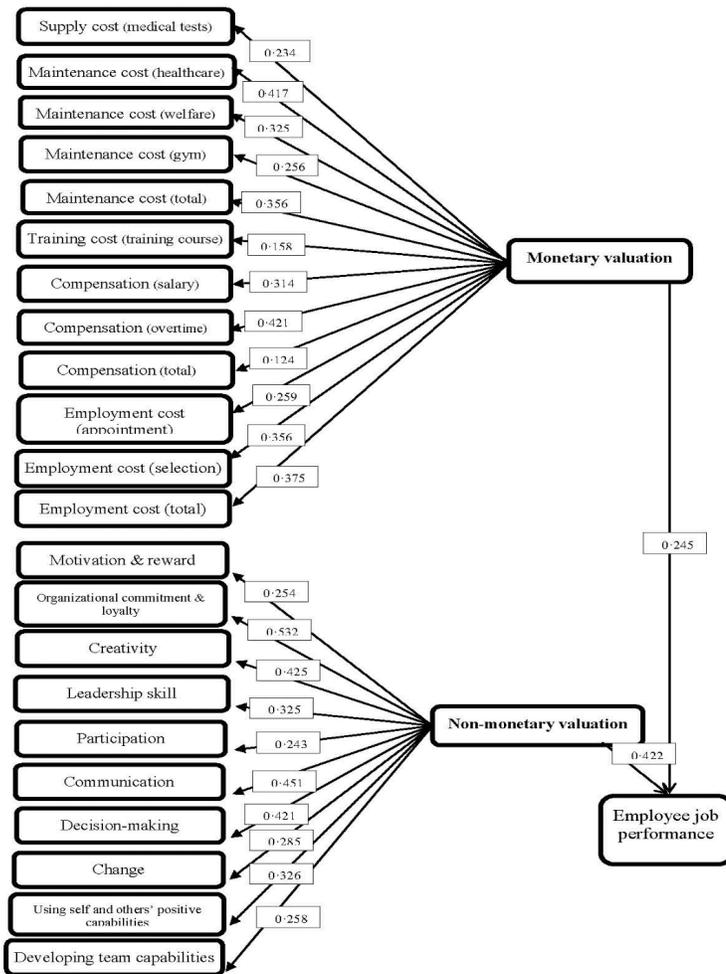


Figure 3. Final research model.

Table 9. Values of t-statistic.

Row	Path	t-statistic
1	Monetary value → Employee performance	3.012
2	Non-monetary value → Employee performance	3.754

One of the most important tasks for managers is to use all available resources to achieve both short- and long-term organizational goals. The efficiency and effectiveness of management at any organization means the ability of its managers to procure, develop, allocate, maintain, and apply existing resources and this requires accurate information about organizational resources. Human resources are the most valuable organizational asset. Thus, as one calculates and accounts for the value of assets and has complete and comprehensive information on the status of physical and financial resources, quantitative information is provided on the economic value of scarce human assets and the extent to which the cost spent for training skilled and needed people is worth to be considered as the asset account and how much is accounted as the costs. This is one of the weaknesses of accounting systems (Saadat, 2011).

Therefore, managers need to be aware of the value of human assets to be able to use human resources efficiently and appropriately. Based on managers' needs for information to make decisions about selection, appointment, and promotion of human resources, the application of HRA help gather comprehensive and relevant information on the organizational human resources and provide it to decision-makers of the organization. HRA is the process of identifying, measuring, and communicating between information to facilitate effective measurement of organization human resources. In fact, HRA can be considered as a combination of accounting and HRM and involves the application of accounting concepts and methods within the reach of HRM. In other words, HRA is a measurement model and technique that can have profound effects on managing individuals in an organization and can be considered as detection, quantification, and reporting the knowledge, skills, and abilities of employees in the organization (Holtz, 2013). In this regard, one of the important management topics is the distinction between human resources and other organizational resources because human resources are elements capable of learning, changeability, innovation, creativity, and so on, which, if well managed and directed, can ensure long-term organizational survival (Bontis, Chua & Richardson, 2019). Briefly, HRA is the art of valuation and systematic collection and presentation of human resource values in organizational

financial statements (Ghasemzadeh, Maleki & Habibi, 2018). Also, HRA is a method used to evaluate management performance in human resource utilization. HRM is one of the main pillars of management in organizations and HRA is also one of the most essential tools for measuring and evaluating both monetary and non-monetary resources and enterprise human capital.

In this study, therefore, an attempt was made to present a suitable and indigenous model for measuring HRA in Maskan Bank branches of Shiraz. It is necessary to identify the components and indicators needed for this model and to present them within an indigenous and unique model. Accordingly, the components of HRA non-monetary valuation were identified through exploratory studies and expert surveys in this study, which were then tested in the form of a model designed in the target statistical population. In addition, HRM development data of Maskan Bank in Fars province was used to measure HRA monetary valuation. Results of the model testing confirmed the proposed model, indicating that:

The research hypotheses testing showed a relationship between non-monetary valuation and its components with job performance, which is in line. They reported a relationship between non-monetary valuation and job performance that could be used as an appropriate tool in HRM and in utilizing and extending enterprise human resources and employee performance management tools. Similarly, Saadat (2011), confirmed the relationship between HRA and employee job performance. Mohebbi, Bakhshian & Rafiei (2018), argues that when employees in an organization feel that organizational decisions about their performance are unreasonable and unfair, not only their commitment and motivation to continue activity will not increase, but also their productivity levels are also likely to decrease.

Mashayekh, Azarniushan & Mohammadi Shirmahaleh (2018), believes that preliminary studies on performance suggest the performance to be a function of motivation and ability so that employees should be somewhat interested in performing the work and necessary skills considers that one's contingent value and the likelihood of staying in the organization are a function of the abilities and level of activation, and that one's expectation is a function of such variables as job satisfaction, organizational commitment, and work motivation. Mitchell (2017), believes that selection and training processes are factors contributing to employee performance to ensure that employees have the necessary skills and abilities and that they are in a motivating environment. In addition, Salimi & Abdi (2015), found that organizational rewards and job motivation had significant positive effects on employee

job performance. Siyarifard, et al. (2016), reported that salaries and rewards had a significant positive impact on improving the performance of employees at the Martyr and Veteran Affairs Foundation in Ahwaz. Momeni Mahmooei & Koobchehreh (2016), observed a significant positive effect of an effective reward system on hospital staff performance. Mitchell (2017), also detected a significant positive correlation between organizational commitment and employee job performance. Kouhy, Khuong & Tien (2019), identified an influence of employee professional competencies and skills on their job performance. observed a significant positive association between team capability and job performance.

## CONCLUSIONS

The issue of HRA can influence managers' decision-making and their understanding of the internal environment and enterprise strengths and weaknesses. Therefore, if HRA is pursued practically and scientifically fashion, it can serve to resolve many problems facing enterprise management and employees. In addition, if managers are aware of non-monetary valuation of human assets, they can utilize human resources efficiently and appropriately. The application of HRA help collect comprehensive and complete information about enterprise human resources and provide it to managers for decision making. The non-monetary valuation of human resources can elucidate the features and factors that should be considered and used in HRA, thereby paving the ground for improving employee job performance.

2. Based on the results of testing the research hypotheses, there is a relationship between monetary value and employee performance, which corresponds to that of Rahmati and Drueian (2013), who found a relationship between monetary valuation and job performance. Monetary valuation of human resources and compensation for services provided by employees to the organization make employees more motivated and enthusiastic about the organization and enhances their job performance. Human resources are considered as the main wealth of organizations and the successful application of this wealth in the production process of goods and services will accelerate the overall organizational development. The organization will move towards the crisis in the absence of proper conditions for utilization of these resources, in addition to wastage of resources and losing opportunities. Also, monetary valuation of human resources will help to be aware of the organizational performance, management, costs, and revenues, identify deficiencies in different departments concerning human resources maintenance, and improve their job performance.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Aslani, M. (2016). Human resource accounting and its implementation at universities. Malayer University thesis, 15, 45-56.
- Bontis, N., Chua, W., & Richardson, S. (2019). Intellectual capital and the nature of business in Malaysia. *Journal of Intellectual Capital*, forthcoming, 9(5), 241-249.
- Ghasemzadeh, A., Maleki, S., & Habibi, H. (2018). The Role of team identity and organizational identity on job performance and social responsibility. *Paper*, 4 (8), 95-110.
- Holtz, D. (2013). Challenges to implementation of human resources accounting system. *Journal of Accounting Knowledge*, 1(2), 117-137.
- Hosseini, M., & Ebrahimi, A. (2015). Communication skills and job performance. (Paper). First National Conference on Educational Sciences and Psychology. Marvdasht, Iran.
- Kouhy, F., Khuong, M., & Tien, B. (2019). Factors influencing employee loyalty directly and indirectly through job satisfaction: A study of banking sector in Ho Minh city. *International Journal of Current Research and Academic Review*, 1(4), 82-95.
- Mashayekh, M., Azarniushan, M., & Mohammadi Shirmahaleh, F. (2018). The relationship between organizational innovation with teachers' job performance and satisfaction, 8(3), 75-94.
- Mitchell, A., (2017). *People in Organizations*. Roshd Publication.
- Mohebbi, R., Bakhshian, M., & Rafiei, S. (2018). Correlation of organizational reward and motivation with performance of medical staff in Hospitals affiliated to Qazvin University of Medical Sciences. *Journal of Health Promotion Management*, 6(3), 199-210.
- Momeni Mahmooei, H. & Koobchehreh, S. (2016). The relationship between job creativity and organizational commitment with employee job performance in Sarbisheh Magnesium Co. (Paper). Fourth International Conference on Economics, Management, Accounting with Value Creation Approach, Shiraz, Iran.
- Rahmati, F., & Daroueiian, S. (2013), The relationship between human resource accounting and human resource management. *Work and Community Quarterly of social, economic, scientific and cultural studies*, 15(2), 365-376.
- Saadat, A. (2011). *Human Resources Management*. Samt Publications.

- Saatchi, M. (2014). *Counseling and Psychotherapy*. Pirayesh Publication.
- Safa, L., & Azarnejad, K. (2017). The influence of professional qualifications on job performance of teachers at agriculture vocational schools in northwest provinces of Iran. *Journal of Agricultural Education Management Research*, 5(4): 130-147.
- Salimi, J., & Abdi, A. (2015). The relationship between organizational change strategies and teachers' job performance. *Research on Educational Leadership and Management*, 2(5), 99-122.
- Seth, H. (2011). Validating the human resource system structure: A levels-based strategic HRM approach. *Journal of Human Resource Management Review*, 17, 77-92.
- Shahbazi, M., Majidi, D., & Mohammadi, M. (2014). The impact of job satisfaction and organizational commitment on employee turnover. *Journal of Police Human Development*, 5(19), 25-47.
- Siyarifard, A., Abolhassani, F., & Ghadirian, L. (2016). A reward system affecting hospital staff performance: Challenges and strategies, a qualitative study in hospitals affiliated to Tehran University of Medical Sciences. *Quarterly Journal of Hospital*, 15(2), 59-68.
- Talebi, S., & Nejad, P. I. (2019). Comparing the Descriptive Assessment in terms of Critical and Creative Thinking among the Sixth Grade Students in the Public and Private Schools. *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 7(02), 6-14.
- Tazakkori, N., & Rasouli, A. (2015). The impact of change management on job performance and empowerment of social security personnel in Ardabil Province. (Paper). *International Conference on Modern Research in Industrial Management and Engineering*. Tehran, Iran.

# 21

## CALIDAD EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR A LO LARGO DE UN LUSTRO

### EDUCATIONAL QUALITY AT THE UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR ALONG A LUSTRO

Somaris Fonseca Montoya<sup>1</sup>

E-mail: [sfonseca@umet.edu.ec](mailto:sfonseca@umet.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-9741>

Reinaldo Requeiro Almeida<sup>2</sup>

E-mail: [rrequeiro@ucf.edu.cu](mailto:rrequeiro@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8609-5554>

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana. Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

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

Fonseca Montoya, S., & Requeiro Almeida, R. (2020). Calidad educativa en la Universidad Metropolitana del Ecuador a lo largo de un lustro. *Revista Conrado*, 16(74), 180-185.

#### RESUMEN

El estudio consiste en una revisión documental, de publicaciones resultantes de los proyectos de investigación, Mejoramiento de la Calidad Educativa de la Educación Básica Ecuatoriana y el proyecto Gestión de la Calidad de la Educación, uno y otro desarrollados de manera continua e ininterrumpida entre 2014-2016 y 2017-2019, respectivamente. Las aportaciones de ambos proyectos, se han hecho visibles en revistas científicas, no obstante, ellas admiten un análisis sistematizado, que, de paso ayude a mejorar la concepción de los procesos de investigación en la Universidad Metropolitana del Ecuador en su sentido más amplio. Puede señalarse que las fortalezas encontradas en la trayectoria de los proyectos antes referidos radican, en lo fundamental, en haber ayudado a la apertura de un pensamiento de cooperación interprofesional, la capacidad de convocatoria institucional, las contribuciones metodológicas, así como la cooperación interprofesional en un ámbito de valoraciones múltiples, todo lo cual, se ha manifestado con sostenibilidad en el tiempo.

#### Palabras clave:

Proyecto de investigación, producción científica, contribuciones metodológicas, cooperación interprofesional.

#### ABSTRACT

The study consists of a documentary review of publications resulting from the research projects: Improvement of the Educational Quality of Basic Ecuadorian Education and the Management of the Quality of Education project, both developed in a continuous and uninterrupted, between 2014- 2016 and 2017-2019 respectively. The contributions of both projects have been made visible in scientific journals, however, they admit a systematized analysis, which, incidentally, helps to improve the conception of research processes at the Metropolitan University of Ecuador in its broadest sense. It can be pointed out that the strengths found in the trajectory of the aforementioned projects, lie essentially in having helped to open up inter-professional cooperation thinking, institutional convening capacity, methodological contributions, as well as inter-professional cooperation in a field of evaluations multiple, all of which have manifested steadily over time.

#### Keywords:

Research project, scientific production, methodological contributions, interprofessional cooperation.

## INTRODUCCIÓN

Si bien en el contexto de la Educación Superior ecuatoriana, la Universidad Metropolitana del Ecuador se ha venido consolidando en los últimos tiempos como una institución de creciente desarrollo, en la mejora de sus índices generales de acreditación ha influido, de manera particular, la formación continua de sus docentes.

La concurrencia a sus predios de un claustro portador de un saber multinacional, ha contribuido también a reforzar, la proyección fundacional de dicho centro, signado por un carácter marcadamente inclusivo y que se basa en un proyecto educativo desarrollador en el cual se maneja, la incorporación y retención a estudiantes de los más diversos sectores sociales, en plenitud de atención al ejercicio de sus oportunidades.

Un alumnado diverso, es atendido por un claustro docente, con enriquecidas herramientas profesionales, que garantizan disímiles posibilidades para asumir los retos que comporta el tratamiento a semejante pluralidad, esto hoy se hace visible en diferentes publicaciones científicas desarrolladas por los propios docentes de la UMET.

Basado en lo anterior, el presente artículo de revisión analiza una muestra de las salidas de resultados, publicados todos en los últimos cinco años en las siguientes Revistas científicas:

- Universidad y Sociedad.
- Revista Conrado.
- Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas.

Como parte del análisis debe indicarse que, la mayor contribución del proyecto Gestión de la Calidad de la Educación, reside no solo en la copiosa producción científica de los investigadores que se encuentran participando directamente en sus tareas, sino en haber abierto un horizonte de discernimiento que ha movilizó, mediante la socialización, a otros muchos colegas para asumir una práctica investigativa orientada a la búsqueda de la calidad.

Puede hablarse al efecto de una capacidad de convocatoria institucional tangible desde el mismo proyecto, contribuciones metodológicas, cooperación interprofesional, valoraciones múltiples de los resultados.

## DESARROLLO

Particular mención requiere en este análisis, el afrontamiento a los problemas de salud tanto del estudiantado como de los profesores, cual condición básica para los aprendizajes, en tal caso, las relaciones morbo didactogénicas que acontecen al interior del ejercicio profesional,

pueden resumirse en las probables afectaciones que reciben los docentes en su salud, como consecuencia de una práctica profesional angustiosa.

Tales angustias son originadas, de modo predominante, por la insuficiente preparación para ejercer un magisterio menos agotador, el empleo de métodos de enseñanza que no concitan el interés y la cooperación estudiantil, se sabe de antemano que, semejantes atributos no permiten radicalizar un aprendizaje cooperativo y liberador del esfuerzo laboral docente.

Entre otros factores se añaden las condiciones físicas del puesto de trabajo, las relaciones con los compañeros y los administrativos, en tanto, todo esto repercute en el sentido más amplio de las oportunidades para emprender un desempeño exitoso.

Lo anterior está en correspondencia con los propios fines que se plantea la Universidad, es decir: la formación de profesionales bien calificados y la generación del nuevo saber proveniente de la actividad científica, en su articulación pregrado postgrado.

Con ello la gestión de la calidad de la Educación se amplía, ya que se deciden los precedentes de un contexto de oportunidades, para ordenar la misión universitaria con una orientación desarrolladora hacia las exigencias ocupacionales, pero estructuradas de manera saludable.

Dicho proceder se ratifica en la presentación de una oferta académica asentada en procesos diagnósticos, llevados adelante en el entorno social, en tanto la investigación propicia la ayuda notoria a la calidad de los diferentes procesos sustantivos del trabajo universitario.

Los resultados se evidencian en ejemplos diversos, como los proyectos de investigación y de vinculación con la sociedad, la superación docente, y su perfeccionamiento, de manera particular, el cuidado de la salud tanto de estudiantes como de trabajadores.

Al considerar la responsabilidad del profesional, la prevención discurre de modo particularizado en la preponderancia del diagnóstico para facilitar la atención a la educación para la salud, con una proyección preventiva, su salida desde los diferentes espacios de interacción del docente con sus educandos.

Importantes tópicos relacionados con la teoría de las adicciones, no son asumidos en el trabajo, aun así, las perspectivas de análisis del tema del consumo de drogas resultan contributivas a las estrategias de la salud que se llevan a cabo en las universidades, con esto se revela una senda educativa de absoluta pertinencia investigativa.

Como parte de estos análisis enfocados al tema de la salud en el ámbito universitario, se tiene el trabajo de Alvarez, et al. (2019), cuyo trabajo se enmarca en la orientación educativa a través de Talleres dirigidos a la familia, dicha propuesta, contribuye a modificar estilos de vida familiar apoyados en la previa identificación de conductas y hábitos.

Aportar estas alternativas para familias de niños que estudian en un centro de educación preescolar, contribuye a que puedan acogerse a formas de intervención mediante los talleres, dado su carácter dinámico y la manera de generar experiencias de valor.

No puede dejarse de lado el modo en que la educación familiar, resulta también incidente en la salud y la calidad de vida del docente, el reconocimiento de la preponderancia familiar, sin la cual no puede haber una educación de calidad y es ahí cuando se reactivan las relaciones de satisfacción de los profesionales para, poder obtener un trabajo de mayor calidad de los aprendizajes.

La contribución del trabajo en función de la orientación educativa, se revalida como fortaleza para transformar estilos de vidas no saludables, con lo que se aportan pautas para revertir situaciones educativas inconvenientes, por todo, es notoria en la obra la concesión de valoraciones múltiples que, se relacionan con un ámbito analítico, mucho más amplio de las problemáticas educativas.

Con relación a este proceso los resultados de Montero, et al. (2016), devela que los análisis son enmarcados en la formación investigativa estudiantil, elemento que resulta determinante para el desarrollo del currículo de tercer nivel, orientado desde el marco legal y metodológico que sustenta la política de formación.

Fuera oportuno referir que en el trabajo subyace la contribución que ello tiene al buen estado de la salud mental, al tener que afrontar un ejercicio de formación tan complicado como es la investigación y que tiene importancia para la efectividad del desempeño en la práctica profesional de los educandos.

Generalmente el proceso de investigación que deben acometer los estudiantes, cual componente de su formación profesional, dada su naturaleza, les impone relativos niveles de estrés, en ello influye la endeblez de las herramientas metodológicas para desarrollarlo de forma creadora, tal desafío suele redundar en contra de la calidad de vida.

Puede afirmarse que este artículo, fundamenta aspectos cruciales del desarrollo de conocimientos, habilidades y valores para la actividad profesional crítica; por todo se aviene con las tendencias de producción científica de la

Universidad Metropolitana de Ecuador (UMET) y evidencia un notorio marco de cooperación interprofesional, en su concreción.

El tema de las habilidades investigativas en los estudiantes, también ha sido objeto de estudio de otros investigadores de la UMET, cítese a López Calvajar, Toledo Rodríguez & Meza Salvatierra (2017), autores que analizan el proceso de formación de habilidades para la investigación estudiantil, como requisito indispensable para el egreso en la Universidad Metropolitana del Ecuador.

Los estudiantes de las carreras de Gestión Empresarial y Ciencias Administrativas y Contables, fueron beneficiarios de un estudio de caso integral, desde la asignatura Metodología de la Investigación Científica, en el trabajo se presenta el correspondiente diseño, que ofrece contribuciones referenciales para otros similares que puedan ser realizados y en adición, una estrategia para la aplicación y su corroboración mediante resultados empíricos.

En este caso se trata la modelación de alternativas pedagógicas al tomar como base el tratamiento de problemas profesionales de la práctica laboral y, en consecuencia, se ofrece un modelo orientado a dichos fines.

Habría que subrayar la fundamentación que se hace en el trabajo respecto a que la promoción de salud, no solo permite avanzar hacia la solución de la contradicción que, en diferentes momentos depara este asunto, sino cómo sus contribuciones, van más allá al diseminar estilos de comportamientos inductores de bienestar.

Al efecto Sánchez, López, & Baute (2014), destacan en el marco de esta cooperación que, *“dentro de la formación universitaria, la Práctica Pre profesional ha sido concebida como requisito para la titulación”*. (p. 74)

La gestión de la calidad de la educación, en este sentido, permite al estudiante sistematizar un conjunto de experiencias profesionales que, ayuda a implementar diferentes saberes en función de su desarrollo profesional con alta implicación en la salud, la adaptación laboral y su calidad de vida.

Factibles soluciones a las tareas de aprendizaje y del desempeño, pueden ser halladas, por esta vía, en correspondencia con las exigencias del modelo educativo que rige la formación del egresado, la cual, cada día más, opera en estrecha relación con una dinámica demanda social.

Gradualmente estas interacciones que reserva la práctica pre profesional, se revelan en la contrastación con la teoría, cuestión que permite el acceso a saberes afines

con el desarrollo de competencias pedagógicas para el ejercicio de una Educación Inicial de actualidad.

Los resultados obtenidos permiten nominalizar, con indiscutible claridad, seis impactos fundamentales que abarcan áreas muy diversas y que van desde el ámbito sociocultural al ambiental, los impactos tecnológicos, las valoraciones de orden económico, puede afirmarse, una vez analizado este trabajo en su integridad que se trata de una obra en la cual se sostienen valoraciones múltiples del objeto de estudio.

Utilizar los soportes virtuales se fundamenta, en el trabajo, como una condición de calidad de los aprendizajes, un factor determinante para el proceso de enseñanza, en consecuencia, la inevitabilidad de su empleo dado que, cada vez más, los estudiantes se hayan influidos por la tecnología y hacen requerir en el nivel universitario de investigaciones producidas en los contextos de los proyectos que funcionan con este fin.

Tanto el trabajo precedente como el de Chou Rodríguez, Valdés Guada, & Sánchez Gálvez (2017), aportan una lógica funcional a los problemas relacionados con la gestión de la calidad de la educación; sin embargo, este último trabajo que se menciona, hace destacar el modo en que las investigaciones están destinadas a favorecer la realidad.

Se requiere, señalan los autores, *“se requiere de un estudio sistemático de la estructura y los contenidos de cada módulo, a medida que van evolucionando los contextos del desarrollo y los nuevos conocimientos acerca de los procesos educativos y las estructuras del sistema de educación”*. (p. 86)

*“Por consiguiente, un reto de las universidades lo constituye la formación de una cultura ambiental, orientada hacia la necesidad de formar profesionales conscientes de la necesidad de cuidar y proteger el medio ambiente, promover el desarrollo de valores y nuevas actitudes que contribuyan al uso racional de los recursos naturales, lo que significa operar cambios en el comportamiento de la sociedad en su conjunto”*. (Pérez Payrol, Baute Roales & Luque Espinoza de los Monteros, 2017).

Justificada capacidad de convocatoria institucional de para el proyecto de investigación Gestión de la Calidad de la Educación en la UMET, en tanto produce también contribuciones metodológicas y por tanto de cooperación interprofesional, incluso, como es el caso del trabajo recién citado, en el cual cooperan docentes de centros de educación superior de otros países, en un proceso de franca internacionalización.

Justificado resulta, en este contexto, el sistema de trabajo propuesto por, Tamayo, Gil & Carrillo (2019), en tanto estimula la implicación institucional de modo particular en lo que conciernen a los saberes relacionados con la gestión empresarial, con énfasis en la atención a las demandas del desempeño individual y a partir de la mirada analítica de los estudiantes.

El trabajo enfatiza en el positivo efecto del acompañamiento personalizado y directo al alumnado, el cual puede contribuir mediante la atención temprana a la mejora de los aprendizajes y de los comportamientos profesionales, con énfasis en el componente actitudinal, como elemento cardinal del proceso pedagógico.

Una visión muy particular de la tutoría desde la carrera y en su aserción grupal deja claro, los distintos momentos que comprende el desarrollo profesional, las vías que se asumen para diversificar su enfoque y también el modo en que el docente debe dotarse de las herramientas para conducir tan importante proceso.

La concepción tutorial de la carrera Administración de Empresas, se apoya en el permanente intercambio entre los diferentes funcionarios que intervienen en la conformación final de la matrícula (Toledo Rodríguez, Varela & Meza Salvatierra, 2017).

Sobre dicho asunto se devela una amplia gama de complejidades tutoriales, por lo que se proyectan los análisis con una visión integradora que toma en cuenta, desde el personal de admisiones, que se encarga de tener el primer contacto con los estudiantes hasta el personal docente de más alta calificación.

Consecuentemente, se deriva un sistema de trabajo que permite atender tanto necesidades de orden individual como grupal de los educandos, a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo profesional.

Igualmente, valioso resulta el trabajo de Suárez, et al. (2019), en el cual se presenta una modelación prevista con gradualidad, en secuencia lógica de etapas y fases integradoras y sostenidas en un funcionamiento sistémico, en el ámbito de la formación de valores.

Resaltan en la propuesta las concepciones humanistas, por extensión inclusivas, congruentes con los más avanzados presupuestos de la política universitaria, concebidos con dinamismo y flexibilidad, tales atributos permiten dotar al docente de una preparación ajustada a la ejecutoria del complejo proceso de la formación de valores en el ámbito de la Educación Superior.

En la obra presentada por López Calvar, Castro & Baute (2017), la tarea docente integradora. Caso optimización

del plan de producción, referida a la integración de conocimientos interdisciplinarios en la ejecutoria del plan de estudio, puede distinguirse un basamento integrador, respecto a la importancia de la tarea docente en el proceso de formación de profesionales de las ciencias económicas y otras especialidades afines.

Su objetivo radica en el desarrollo de competencias para la elaboración del presupuesto empresarial, toda vez que la toma de decisiones relacionadas se revela como uno de los primordiales problemas que afectan hoy al cumplimiento del proceso de formación.

No puede dejarse de mencionar como parte de esta producción lo aportado por Millo, Fuentes & González (2017). Con la investigación se completa un Manual de procedimientos que contribuye a la realización de los procesos de auditoría interna que tienen lugar de manera sistemática en la Universidad Metropolitana del Ecuador.

Estos resultados permiten sistematizar la metodología para la realización de las auditorías internas con lo que se contribuye, a propiciar su carácter imparcial conforme al empleo de procedimientos estandarizados. Se utiliza el manual diseñado una vez aprobado por el Consejo Académico Superior.

Puede destacarse que el aporte, atestigua la cooperación interprofesional y de conformidad con la realización de valoraciones múltiples, que contribuyen a retroalimentar la calidad del servicio general de la UMET, desde el desempeño investigativo y mediante la concepción de un proyecto, adecuadamente estructurado.

Mediante similares procederes se concreta el trabajo de Jiménez & Moreira (2019), quienes analizan el modo en que la práctica educativa inclusiva de la Universidad Metropolitana del Ecuador, deviene una alternativa en función de la satisfacción de los sujetos, en tanto la carrera y el grupo se constituyen en objetos de la evaluación del impacto del Bienestar Estudiantil.

Los significados de este proceso en la vida social e incluso en las relaciones interpersonales de nuestra época, visto a la luz de la realidad de hoy no deja de tener impactos significativos en la educación.

## CONCLUSIONES

Luego de la revisión realizada puede concluirse que, existe una producción científica afín que tributa a los propósitos generales de la UMET, respecto a elevar índices de Calidad de la Educación, tanto en su dimensión interna como externa, de modo que dichos autores, pudieran afiliarse a los grupos de trabajo, como un modo para continuar optimizando los resultados.

El proyecto de investigación ha generado en el lapso de tiempo que se analiza una importante producción científica y como ente dinámico, ha ganado una creciente capacidad de convocatoria institucional, presente tanto, en la producción de publicaciones como en las contribuciones metodológicas, la cooperación interprofesional que aportan valoraciones múltiples, sobre los problemas que afectan hoy la Gestión de la Calidad de la Educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, I., Macías, A., & Bernal, R. Talleres de orientación educativa para las familias de niños/as que asisten al Guagua Centro Carcelén Mágico, Quito. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 62-70.
- Chou Rodríguez, R., Valdés Guada, A., & Sánchez Gálvez, S. (2017). Programa de formación de competencias digitales en docentes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(1), 81-86.
- Jiménez, J. C., & Moreira, Y. (2019). La práctica universitaria inclusiva de la Universidad Metropolitana de Ecuador: una alternativa desde el bienestar estudiantil. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2, 166-173.
- López Calvajar, G., Toledo Rodríguez, O., & Meza Salvatierra, J. (2017). La formación de habilidades investigativas de los estudiantes a través del estudio de caso. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 97-105.
- López Calvajar, G., Castro, N. A., & Baute, M. (2017). La tarea docente integradora. Caso optimización del plan de producción. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(1), 120-128.
- Millo, V., Fuentes, D., & González, V. E. (2017). Manual de procedimiento para el control interno en la universidad metropolitana. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(1), 60-65.
- Montero, C., Porraspita, D., & Hernández, D. La formación investigativa de los estudiantes, su organización y desarrollo en la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET). *Revista Conrado*, 12(53), 14-18.
- Pérez Payrol, V. B., Baute Roales, M., & Luque Espinoza de los Monteros, M.D. (2017). La formación de la cultura ambiental en la carrera Ciencias de la Educación. *Revista Conrado*, 13(1), 92-100.
- Sánchez, V., López, M. M., & Baute, M. (2014). La práctica preprofesional en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 7(1E), 74-79.

- Suárez, G., León, J. L., Morales, M., & Curbeira, D. (2019). Modelo para la formación de valores en la universidad inclusiva. *Revista Conrado*, *15*(69), 79-88.
- Tamayo, M., Gil, J.L., & Carrillo, J. J. Pertinencia de la tutoría: carrera administración de empresas de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Conrado*, *15*(68), 7-13.
- Toledo Rodríguez, O., Varela, M., & Meza Salvatierra, J. La Universidad Metropolitana de Ecuador: retos para los docentes de la carrera Contador Público Autorizado. *Conrado*, *13*(1), 30-36.

Fecha de presentación: enero, 2020, Fecha de Aceptación: marzo, 2020, Fecha de publicación: mayo, 2020

22

## EDUCATING POEMS USING NOSTALGIA BY GHOLAM REZA BARUSAN

### EDUCAR POEMAS CON NOSTALGIA POR GHOLAM REZA BARUSAN

Mojtaba Abbasi Hashem Abadi<sup>1</sup>

E-mail: [mojtabaabbasi12@gmail.com](mailto:mojtabaabbasi12@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2321-9227>

Mohammad Shah Badi Zadeh<sup>1</sup>

E-mail: [amirrezas610@yahoo.com](mailto:amirrezas610@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5374-8595>

Majid Taghavi Behbahani<sup>1</sup>

E-mail: [m\\_taghavibehbahani90@gmail.com](mailto:m_taghavibehbahani90@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5589-8012>

<sup>1</sup> Department of Persian language and literature. Islamic Azad University. Mashhad. Iran.

#### Suggested citation (APA, seventh edition)

Hashem Abadi, M. A., Badi Zadeh, M. S., & Taghavi Behbahani, M. (2020). Educating poems using nostalgia by Gholam Reza Barusan. *Revista Conrado*, 16(74), 186-192.

#### RESUMEN

This article attempts to make benefit from the concepts of nostalgia to educate the concepts of poem and also will study the Nostalgias in the Persian poems. The term of Nostalgia has been interpreted in Persian language as the sorrow of loneliness, feeling longing, sweet sadness and remorse for the bygone. Although this term has recently entered literature, its examples are seen in Persian literature from distant past. Gholam Reza Barusan is amongst the poets whose poems are replete with nostalgia and its various examples. The poems of him are tough grasp by themselves, however using the concept of Nostalgia they can be educated. Meanwhile introducing the poems by Gholam Reza Barusan, the present article investigated the various manifestations of nostalgia in his poems, including thinking about death, loneliness, loss of dears, sorrow of loneliness and paling of the human values. The current study has been carried out based on a library research and sought identifying the factors influencing the poet's thought and mind and investigating the method by which nostalgia cases have been reflected in his poems.

#### Keywords:

Sorrow of loneliness, nostalgia, Gholam Reza Barusan, human beings, nature.

#### RESUMEN

Este artículo intenta sacar provecho de los conceptos de nostalgia para educar los conceptos del poema y también estudiará las nostalgias en los poemas persas. El término de Nostalgia ha sido interpretado en lengua persa como la tristeza de la soledad, el anhelo, la dulce tristeza y el remordimiento por el pasado. Aunque este término ha entrado recientemente en la literatura, sus ejemplos se ven en la literatura persa del pasado lejano. Gholam Reza Barusan es uno de los poetas cuyos poemas están repletos de nostalgia y sus diversos ejemplos. Los poemas de él son difíciles de entender por sí mismos, sin embargo, utilizando el concepto de Nostalgia pueden ser educados. Mientras presentaba los poemas de Gholam Reza Barusan, el presente artículo investigó las diversas manifestaciones de nostalgia en sus poemas, incluyendo pensar en la muerte, la soledad, la pérdida de los seres queridos, la tristeza de la soledad y la palidez de los valores humanos. El estudio actual se llevó a cabo en base a una investigación de la biblioteca y buscó identificar los factores que influyen en el pensamiento y la mente del poeta e investigar el método por el cual los casos de nostalgia se han reflejado en sus poemas.

#### Palabras clave:

Dolor de soledad, nostalgia, Gholam Reza Barusan, seres humanos, naturaleza.

## INTRODUCTION

Since nostalgia is a term that has found its way from psychology into literature, it is necessary to present some points in brief regarding its root and history before anything else.

Nostalgia is a French word composed of two Greek constructs, namely *Nostos* meaning return and *algos* meaning pain and suffering. Of course, the first part of this word, i.e. *Nostos*, has been inserted with the meaning of the mother land and reminding of homesickness or the very sorrow of being away from the homeland in Blackwell Dictionary as *“the term nostalgia was first used by a Swiss physician named Johannes Hoffer in an article to describe the psychological states of two patients”*. (Ebrahimi Takamjani, 2012)

A century before the publication of the article by Hoffer (1789-1815), the conditions were in such a way that the Austrian physicians acquired more clinical experience regarding this disease that had come about due to the increase in the number of the migrants and soldiers who were away from their homelands. They experimentally found out a way for diagnosing and treating this disorder.

Nowadays, nostalgia is described as an adaptation disorder in clinical psychology. *“Adaptation disorder occurs when an individual cannot adapt oneself to a stressing incident like the termination of a romantic relationship, change of living place and change in the life conditions hence experiences anxiety, frustration and worriedness”*. (Ganji, 2015)

In the current literary investigations, nostalgia is approached from two perspectives, i.e. social and individual. In individual nostalgia, poets usually deal with the descriptions of moments of life and their own memories and feel regret for them. In social nostalgia that is the product of the social and political and even natural changes, the poet narrates a general grief and sorrow and somehow worries about the destiny of the humans and the world. Both kinds of the foresaid nostalgia are seen in the poems by nearly all the poets and it is used as a special artistic instrument for expressing the psychological and mental pains of the poet.

## METODOLOGY

The goal of this study was the identification and extraction of nostalgia examples in poems by Barusan. It seems that Gholam Reza Barusan is a grief-stricken poet due to the special conditions of his life, especially loss of his father during adolescence and sorrow is shown off in his poetry more than any other subject. By composing poetry, he sought healing of the pain and sorrow that has overshadowed his life. Meanwhile introducing Gholam Reza

Barusan as a newly emerging poet, the current article tried finding answers to the questions of the following kinds:

1. How much has nostalgia been used in Barusan's poems?
2. Which examples of nostalgia have been manifested in Barusan's poems?
3. Why Barusan's poems are considered as sadness-oriented?

The present study has used the set of the blank works by Gholam Reza Barusan as its reference basis. Numerous studies and researches have been undertaken regarding nostalgia. The followings are but some of them: Anousheh (1997); Aryanpour (2001); Barusan (2005); Sharifian & Taymuri (2010).

But, no research was found having dealt with nostalgia in the poems by Gholam Reza Barusan. The novelty of this issue made the researcher write the current article.

## DEVELOPMENT

Gholam Reza Barusan, son of Martyr Ismail Barusan, was born in 1973 in Mashhad and he found himself interested in poetry since 18. He has left behind a brilliant work paper during the 38 years of his short life. He is a well-known poet in the area of the new poetry generation and the post-1980s poetry. The main reason for his fame is his inclination towards short and simple writings in the area of blank verse.

*“Barusan realized plain writing as a difficult form and task and believed that the authors using plain language, unlike those employing obfuscated language, give realism a share of their poems. He knew plain writing as a locus wherein the readers can see themselves in the mirror of poetry and believed that idealism in poetry has reached its end and that the reality has to be narrated and this can be actualized in a plain language”*. (Abazari, 2013)

His first poetical collection was published in 1999 under the title of “probability confuses the bird”.

This means that the poet formally and seriously started composing poetry at the age of 26 and he could present himself within less than 12 years as a poet with his own poetry style but with a different language in the area of the contemporary poetry (Marandi & Homayonna, 2019).

In 2005, he published the anthology named “a packet of cigarette in exile”. This recent book was announced as the best book of the first round of journalists' poetry in 2006. This same book was published in 2013 by Morwarid Publication Institute along with the translation of the poems into English and German. The most successful

poetry collection by Barusan has been published under the title of *“mourning for the tree that has fallen on its side” in 2009; one year later, it won the title of the best book in “the second round of Nima Poetry Award”*.

The poetry collection named “the third infarction” that was published after Barusan's death included 53 sonnets and 340 couplets and a number of lyrics and was admired in the tenth international Fajr Poetry Festival. One of the other most successful of his works in the area of blank verse is the book “a door was opened in the waters” that was published after his death in 2012. The book called “the love quotes of a soldier”, as well, has been published from him in 2008.

Besides publishing poetry, Barusan has also performed works in the area of translation, criticism and research, including the followings:

1. Publishing an eclectic selection of Mashhad poetry under the name “towards Stock River”, 2006
2. An eclectic selection from Rig Vida, the oldest existing holy book of Hindus, under the title of “Suma Extract”, 2008
3. An eclectic selection of Khorasan Poetry under the title of “horses do not wear scarves” that includes poems by 50 poets from Khorasan as selected by Barusan himself.
4. An eclectic selection of the poems by Shams Langarudi under the title of “forgive me, my long street”

In utmost poetical blooming and perfection while still having many things to say, Barusan lost his life in a car accidents on 5<sup>th</sup> of December, 2011, along with his poet wife, Elham Eslami, and his three-year-old daughter, Leila.

Barusan directed blank verse towards a new path. Besides changing the language of blank verse and navigating it towards simplicity, he dragged poetry towards shortness and succinctness in such a way that he is presently viewed as one of the vanguards of the short poetry (Baraei & Mirzaei, 2018).

“The taste of freshness, feeling of loneliness, unification with the nature and relationship with water and soil and stone are amongst the properties of Barusan's poetry. In his poems, there are many human concerns incorporating issues from peace and splendor and war to cultural matters like magnanimity, friendship and kindness”.

The highly repeated theme of Barusan's poetry is sadness and grief that is shown off in his poetry in various forms and images. His poetry is painful and this is why his poetry is envisioned realistic; it has been able to beautifully delineate pains and concerns of the today's human

beings. Here, some nostalgia manifestations in his poems have been presented:

One of the examples of nostalgia is thanatopsis and consideration of death which has always been a subject for the human beings to think about. This phenomenon is considered as the most important and, in the meanwhile, the most ambiguous incident in every human being's life in such a way that it can be stated that the most important event in every person's life is death not birth.

“Death is the integral part of the mankind's life. In the course of history, human beings have always approached death differently and such different attitudes towards death have also been manifested in the works by poets” (Barusan, 2005).

As understood from the poems by Barusan, he has offered several different attitudes towards death:

One of the worries of the poet was how to die:

*“I have lived simply/but, my death will seem dubious/ you will find me/by my hair/by my nails/and, by my pelvis bone/that has illuminated a dark hole”* (Barusan, 2012). *“It seems that the poet has forecasted his heart-rending death in such types of poems: I sometimes think about my last shirt/in which death occurs/my shirt without you, alas/my head without you, alas/my hand without you, alas”* (Barusan, 2005)

In this type of his poems about death, a sort of grief is seen that is rooted in amazement and is the product of failure in perceiving the nature of death. *“They died/with a puzzle on palm/on moon, confirmation on their teeth/fine and gross”*. (Barusan, 2015)

Empty and closed fists when in death rattle is the image showing that the human beings has been unable in solving the riddle of death and that they have figured out nothing about death but its quality. *“Death comes/and, the shadow of its horse leaves a hole on the ground/and, wherever it goes/the soil opens its mouth”*. (Barusan, 2012)

#### Fighting with Death and Belief in Immortality after Death

Such a type of attitude that is indeed a theosophical can be seen in the elegies he has composed in the mourning for his father for overcoming the fear of death and nothingness:

*“You do not die/like a flag that at which/many soldiers have shot/every night, when wind blows/you allow the moon to pass through you”* (Barusan, 2015). Barusan believes in the hereafter and does not know death as the end of the road:

*"After death, I will talk to the God/ for I have been killed for no reason/if I was not/find me in things/I loved/in the moon/ in the shape of pomegranate".* (Barusan, 2012). Some of his compositions indicate a sort of will; for instance, the following:

*"If I died, cry incessantly for me/bring curing drugs/set them on the shelf/on the other side of the room/my sisters should cry with loud voice in the afternoon/and, my wife/ turn my face away from the wind and towards the side that took away my heart".* (Barusan, 2005)

It can be stated in sum that besides optimism or pessimism thoughts towards death, Barusan had a deep sorrow for this contingent phenomenon and this grief was sometimes expressed with bitterness and occasionally with a sweet flavor.

### Loneliness

It is another type of nostalgia, also called strangeness of thought, making the poet feel grief and guiding him towards psychological isolation and feeling of loneliness. *"Loneliness is one of the subjects falling in the set of psychological factors and it is by confrontation with it that the poet is inflicted with a psychological crisis. Loneliness can perish a human being but it makes a poet more skillful".* (Ja'afari & Ghadimi, 2017)

In general, the thought and sense of loneliness means that the human beings feel they are not understood by the others around them, by the society and/or by the other poets and this makes the poet find oneself superior to the others and/or somehow feel difference and not being perceived by the others.

Both of loneliness aspects have been manifested in Barusan's poetry. *"Exactly like a train/like a truck/like a thing that was just big/and, I lived sorrowfully/and, nobody asked why like a train/why like a truck".* (Barusan, 2015)

In this poem, the poet has compared his loneliness with a train and truck to display its hugeness and has ended the poem by asking a question to mean that nobody asks me why I am alone.

He even felt more loneliness in the presence of others:

*"Loneliness on the bus is forty four persons/loneliness in train/a thousand persons"* (Barusan, 2005). Feeling of nostalgia in the area of thought and sensing loneliness never takes its shadow off the poet's head in such a way that such a grief and nostalgia can be considered as the second most frequently repeated theme (after the father's death) in Barusan's poetry.

*"I sometimes feel nostalgia to the size of the symbol the human beings of which/have migrated to another place/ and, loneliness/walks on my hand like an ant/my heart sometimes becomes a flower/wherein a bee has died".* (Shamlou, 1996)

Such a feeling of loneliness sometimes causes the poet to think he is superior to the others and express it with beautiful illustrations in the poems:

*"How is that the loneliness/makes the full moon/bigger/loneliness/loneliness/this is understood by the highest good branch".* (Barusan, 2015).

Elsewhere, he states:

*"I am the cherry branch full of buds/in loneliness/I have lived this way/and, I am going to go away in this way".* (Barusan, 2012)

Or, in the following short poetry:

*"The water that pours into a hole/has preferred loneliness".* (Barusan, 2005)

### Loss of Dears

One of the other factors making a person feel nostalgia is the loss of a family member, friend and/or a dear person loved very much by the poet.

*"In this type of Nostalgia, the poet or author has been departed from the friends and beloveds due to such reasons as death and martyrdom. Reviewing the past memories and the days spent beside the friends, the poet feels regret and composes poems signifying the poet's severe tendency for returning to that period".* (Muhammad and Khoshzamid, 2014)

Barusan portrays the sorrow of his father's martyrdom in every corner of his poems. In the last collection of poems by Barusan (a door was opened in the waters) that was published after his death, there is a long poem under the title of "a dove sank in silent to the waist" that can be realized as a long elegy in grieving the loss of his father.

*"How can I believe that only a bullet took you from me/the river was about to be the shawl on your waist/and, the rain was coming so/that it was right on your right hand/spring was coming to ask the address of the village/from your right hand/you have been killed/and, you were compelled to give up your dreams".* (Barusan, 2012)

Sorrow and grief of Barusan in this poem is to the extent that he scorns war for this incident. *"War leaves coarse stains/war is real/because sorrow exists/the negotiation table can be only round or square/war is real".* (Shamlou, 1996)

Within this long poem, he, meanwhile remembering his childhood, repeatedly reminds dissatisfaction of the father's death and realizes the absence of father as an eternal grief. *"What has death done to your face/to your chest that was my playground?/my cry sometimes rides on a back of a horse/that does not know the road"*. (Shamlou, 1996)

Barusan began the book "mourning for the tree that has fallen on its side" with several elegies that seem to have been composed for his father. *"You do not die/like a flag at which many soldiers/have shot/it appears to me that the wind/lets the moon to pass through it every night!.../how can death fill a hole/of you"*. (Barusan, 2015)

The sorrow for the loss of close friends has also irritated his mind; however, in comparison to the grief for the loss of father, it is less emotional. As an example, in a poem titled "elegy" that has been dedicated to the live memory of Hadi Taghizadeh, he composed the following words:

*"We cried/and, we broke the branch near our hand/and, we cried/we just cried/we did not die"*. (Barusan, 2005)

#### Feeling Sorrow for being Departed and Away from the Beloved

Another form of nostalgia and feeling lonely is the impatience due to being departed from or having lost the beloved.

*"In this type of nostalgia, the poet or author feels regret and sickness for being away from the beloved and remembering the good days he has spent with him and he still keeps on remembering those memories even after the elapse of many years and craves for the return to those days"*. (Muhammad and Khoshzamid, 2014)

In a poem called "strangeness" from the anthology "a packet of cigarette in exile", Barusan described restlessness and loneliness stemming from the absence of beloved in the following words:

*"Without you/I feel myself as a strange and lonely desert/that frightens the wind/a thin ditch/that has only seen one fifth of the moon"*. The turning point of Barusan's poem when speaking about the sadness of loneliness was the creation of novel and unprecedented images that have illustrated less frequently before him (at least in the area of blank verse).

*"Oh, loneliness does the same thing to me/that termites do to the roof/that moon does to cotton/that heart infarction does to the organizer of the metaphysics"*.

"Remembering of the lost beloved's beauties and his kindness and love does not leave the poet alone and shows off in every corner of his poetry:

*"Your eyes were big/with beautiful eyelashes/and your face was round/like the moon's pit/and, your legs that were coming to find me in a corner/like a washer/like the ragged edge of the carpet"*. (Barusan, 2012)

Barusan expressed his mental emotions honestly and in an innovative and simple way and this type of his poems is predominantly accompanied by a great remorse. *"Your eyes were kind/your mouth was kind/and, sparrows really came/and drank water from the corner of your lips"*. (Shamlou, 1996)

The pain of departure shouted by the poet seems to have become eternal in his soul in such a way that it can be stated that his trace can be found in his poems as an unsatisfied lover.

*"Tell me what to do?/With the pepper that tastes like departure/with the pain that does not know season/with the blood that does not stop/tell me what to do?/when happiness is tied to the blow of a balloon/and, sorrow like a stone/chases me towards down the slope of a valley"*. (Barusan, 2015)

Considering the abovementioned materials, he is a poet worshipping sadness and such a sorrow has been reflected in the form of a sweet feeling in both his romantic poems and social poems.

#### Paling of the Human Values

Negligence of the human values and ignoring of ethics is one of the primary and important factors of nostalgia that accounts for a relatively vast subset of his poems. The followings are some factors that have been put forth in Barusan's poems as the human concerns:

#### Cruel Treating of the Nature

In Barusan's poetry, nature has been manifested differently and he is found always concerned about the nature. The reason for negligence of the nature can be the products of modernism to some extent for it has made human beings numb in the era of iron and cement. The regret for the nature's destruction has persuaded Barusan to name one of his works "mourning for the tree that has fallen on its side" and this is per se expressive of the responsibility he has felt for the nature.

It is read in a poem from this same set that:

*"Muhammad Bagher/they cut the trees/they did not plant anything instead/every afternoon/shades gather around/*

*and cry for their trees // I feel like a tree/which is on its way to the wood-cutting factory?* (Barusan, 2015)

His grief for the cutting of the trees reached the extent in this poem that he sympathized with the tree which was going to be cut at any instant. His interest in nature is seen in all of his illustrations and he does not forget the nature and its elements even when he composes in the elegy of his martyred father:

*“How can I believe that only a bullet took you from me/the river was just about to be the shawl on your waist/and, the rain came so that/it was right on your right hand/the spring was coming to ask the address of village from your right hand/you were killed/and, you were compelled to give up your dreams/they brought the news of your death like a cherry branch full of buds/and, put it in the middle of the yard?”* (Barusan, 2012)

Barusan's regret of the urban life and distantness from the village and the memories he has had with his father in there about the cherry gardens, rivers, birds and wheat farms can be evidently sensed in his poems. He is so dependent on the nature that he introduced himself in a poem as the offspring of the nature and called the elements of the nature his relatives:

*“Let mountain be my brother/jungle, my wife/sea, my father/and, river, my mother/my sisters, water and fire and wind?”* (Shamlou, 1996)

**War:** One of the other subjects accounting for a large part of Barusan's poems is war and its outcomes. He realized his killed father as his only share of the war and reproached this ominous phenomenon and made the sigh and outcry and grief he has had for the loss of his father collapse on the war.

War and its outcomes have so much annoyed the poet's soul and this same war-irritated spirit is manifested in the entirety of his poetry and, despite the high frequency of the word “war” in his poem, he is a poet feeling sadness for the absence of peace and tranquility.

*“War is real/and, because there is sadness/the negotiation table can be only round or square/war is real/death comes and leaves the mouth of drums open”* (Barusan, 2012). Although he is in a world “that shouting/cannot change the path of the bullets”, he is still living with the dream about peace and recounts it as his utopia.

**Freedom:** One of the other grieves in the compositions by Gholam Reza Barusan is the absence of freedom and human beings' captivity whether be it inside their own selves or be it in the jails outside. He wants human beings to be free. Due to the same reason, he has most often used

its antonym, i.e. captivity, in his poems in such a way that the concept he has had in his mind can be figured out thereby.

*“Human beings change from generation to generation/and, chain/has preserved its old form”*(Barusan, 2015). As it is seen, freedom in its vast and human sense is a concern obsessing the poet's mind. *“The sea is sage in my land/it understands borders/it puts handcuffs on/it throws to the jail/every wave that goes rogue/it puts its head under the water/in my land/everything remains quiet”*. (Shamlou, 1996)

It is this sarcasm to the social limitations imposed on the human beings that is shown off in the backstage of his poetical illustration. Such a projection of the internal emotions by the means of the nature's element is one of the techniques in Barusan's poetry and he always did his best to choose an indirect method of expressing things for social nostalgia.

## CONCLUSIONS

In the investigation of the blank verses by Gholam Reza Barusan, five types of nostalgia examples are found with the highest frequency of manifestation in his poems. Although examples like distantness from the homeland and regretting about the lost youth are seen in his poetry to a lesser extent for such a reason as the poet's lack of experiencing them, there are other examples like the loss of dears, thanatopsis, departure from the beloved and paling of human values that have been most frequently manifested in his poems.

Barusan is a poet who has recalled death in many occasions and presented various embodiments of death in his poems. The sorrow of losing father during adolescence made the poet repeatedly remember death. In the course of remembering the sorrowful death of father, he reprimanded war and its outcomes because he found death as the primary culprit for his father's absence. This same issue made the death have the highest frequency in his poems. After death, the second highly repeated theme of his poems was sorrow and grief followed by the feeling of loneliness and discouraged amorous experiences, all of which have caused him to become a sad poet.

Frustration of the human beings and staying away from the society guided the poet towards the nature in such a way that it can be stated that part of the poet's naturalism was rooted in this same sorrow of loneliness. His motivation for reflecting nature's elements can be nothing but disappointment of the senseless human beings of the industry era.

He wanted human beings to be free and he demanded a world devoid of war and violence and such a dream was remorsefully presented so that he appeared as a frustrated poet; his happiness was this same endless sorrow. Thus, in order to cool down his internal restlessness, he resorted to poetry and kept on this mission until death filled a hole of him.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Abazari, H. (2013). To the memory of Elham Eslami on the anniversary of their death, 10 (3). 18- 30.
- Anousheh, H. (1997). Pishro Dictionary. Jahan-e-Rayaneh.
- Aryanpour, M. (2001). Sorrow of loneliness in the contemporary poetry. *Scientific Journal of Expressive Research*, 2(6).
- Baraei, E. K., & Mirzaei, M. (2018). Identification of factors affecting on organizational agility and its impact on productivity. *Journal of Management and Accounting Studies*, 6(4), 59-65.
- Barusan, G. (2005). A packet of cigarette in exile. *Mas-hhad, Ma'asum*, 18 (1), 369- 386.
- Barusan, G. (2012). A door was opened in the waters. *Morwarid*.
- Barusan, G. (2015). An elegy for the tree that has fallen on its side. *Farhang-e-Tara*.
- Ebrahimi Takamjani H, (2012). Nostalgia in poetry. (MA Dissertation). Teacher Training University.
- Ganji, M. (2015). Psychological pathology. *Fararavan*.
- Ja'afari, A., & Ghadimi Z, (2017). An investigation of nostalgic concepts in poems by Mansour Owji. *Seasonal Journal of Literary Research*, 8 (5). 62-69.
- Marandi, M. R., & Homayonna, P. (2019). Effects and consequences of termination of contract in Iranian law. *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 7(02), 22-25.
- Muhammad, A., & Khoshzamid, R. (2014). Investigating the nostalgic concepts in the poems by Siavash Kasra'ei. *Journal of Literary and Eloquence Studies*, 8 (5). 64-67.
- Shamlou, S. (1996). Psychological pathology. *Roshd*.
- Sharifian M., & Taymuri, S. (2010). Ppsychology of pain: investigating the grounds of nostalgia in eight contemporary Iranian poets. *Abu Ali Sina University*.

# 23

## EL ENFOQUE FILOSÓFICO DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA EN EDUCACIÓN BÁSICA

### THE PHILOSOPHICAL APPROACH OF SOCIAL RESEARCH IN THE TRAINING OF STUDENTS OF THE CAREER IN BASIC EDUCATION

Verónica Jacqueline Guamán Gómez<sup>1</sup>

E-mail: [eimyverito73@hotmail.com](mailto:eimyverito73@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9284-5040>

Eudaldo Enrique Espinoza Freire<sup>2</sup>

E-mail: [eespinoza@utmachala.edu.ec](mailto:eespinoza@utmachala.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5716-1735>

Lázara Herrera Martínez<sup>3</sup>

E-mail: [lherrera@iccp.rimed.cu](mailto:lherrera@iccp.rimed.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-198X>

Esperanza Herrera Ochoa<sup>3</sup>

E-mail: [esperanzaho@iplac.rimed.cu](mailto:esperanzaho@iplac.rimed.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4185-4355>

<sup>1</sup> Instituto Superior Tecnológico Jubones. Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

<sup>3</sup> Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

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

Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. E., Herrera Martínez, L., Herrera Ochoa, E. (2020). El enfoque filosófico de la investigación social en la formación de los estudiantes de la carrera en Educación Básica. *Revista Conrado*, 16(74), 193-200.

#### RESUMEN

El texto que se pone a disposición de los lectores en general y particularmente de los formadores de estudiantes de la carrera de educación básica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala, tiene el objetivo de contribuir al análisis y reflexión acerca de la pertinencia del enfoque filosófico en el proceso de investigación científica, especialmente en lo que se refiere a la investigación social, desde su funcionalidad en el análisis epistemológico para la construcción del nuevo saber, el conocimiento científico. Para su redacción se partió de una revisión bibliográfica y de la experiencia de la autora en la práctica pedagógica enfocada en la filosofía de la educación y en el campo de las investigaciones educativas. Estuvo antecedido por una investigación mixta, en tanto combina los paradigmas cuantitativo y cualitativo, apoyado en el empleo de métodos y técnicas como la observación científica, la revisión y crítica bibliográfica, la aplicación de entrevistas y cuestionarios a docentes de la mencionada carrera y los debates generados en grupos de discusión. Como resultado, se exponen ideas, conceptos, concepciones, que pueden enriquecer, apropiándose del enfoque filosófico que se propone, la visión que desde la práctica pedagógica existe actualmente en cuanto a la investigación social en la formación de los estudiantes de la carrera en educación básica.

#### Palabras clave:

Filosofía de la educación, enfoque filosófico, investigación social, formación inicial, competencias profesionales.

#### ABSTRACT

The text that is made available to readers in general and particularly to the trainers of students of the basic education career of the Faculty of Social Sciences of the Technical University of Machala, aims to contribute to the analysis and reflection on the relevance of the philosophical approach in the scientific research process, especially in what refers to social research, from its functionality in epistemological analysis to the construction of new knowledge, scientific knowledge. For its writing, it was based on a bibliographic review and the author's experience in pedagogical practice focused on the philosophy of education and in the field of educational research. It was preceded by a mixed investigation, as it combines the quantitative and qualitative paradigms, supported by the use of methods and techniques such as scientific observation, bibliographic review and criticism, the application of interviews and questionnaires to teachers of the aforementioned career, and debates generated in discussion groups. As a result, ideas, concepts, conceptions are exposed, which can enrich, appropriating the philosophical approach that is proposed, the vision that currently exists from pedagogical practice regarding social research in the training of students of the career in basic education.

#### Keywords:

Philosophy of the education, philosophical focus, social investigation, initial formation, professional competitions.

## INTRODUCCIÓN

La compleja dinámica de los procesos que caracterizan al siglo XXI, especialmente la globalización, las nuevas tecnologías, los movimientos y enfrentamientos sociales, requieren de la reconstrucción teórica de la formación de docentes en investigación social, para que en la práctica su labor responda, por un lado, a las necesidades de la sociedad del conocimiento y por otro, al imperativo de las transformaciones sociales, culturales y estructurales que la región latinoamericana y dentro de ella la sociedad ecuatoriana demanda.

La realidad actual hace de los estudios sobre globalización, identidad, desigualdades, violencia, discriminación, políticas sociales, acceso a los servicios, pobreza, migraciones, rupturas y luchas de clases, entre otros, una necesidad de las ciencias sociales y evidencian la importancia de la formación en investigación social de los estudiantes de la carrera en educación básica.

Tales temas se presentan en el nuevo contexto de las ciencias sociales como referentes en función de los cuales es posible estudiar las posibilidades de la investigación social como un instrumento de ruptura frente al conocimiento objetivado de la realidad.

Por tanto, la investigación social es hoy en el campo de la educación un eje a priorizar en la formación de los profesionales. De ahí que se le preste especial atención a los aspectos metodológicos y teóricos en que esa importante actividad se fundamenta.

Se precisa superar las limitaciones del empirismo en las investigaciones sociales, encerrado en las valoraciones en base a datos y pasar a estudios integrales, articulados metodológica y teóricamente, basados en la teoría social (Mejía, 2015).

El planteamiento anterior conduce al análisis de este tema posicionado desde un enfoque filosófico de la investigación social, así como desde las concepciones de la filosofía de la educación, que proporcione una mejor formación de los futuros docentes en función de garantizar una educación de calidad que se corresponda con la realidad objetiva de los tiempos que corren. Entorno a la filosofía de la educación existe una diversidad de consideraciones, a pesar de ello, en este artículo se concibe asociada a la investigación social.

En toda investigación científica y dentro de ella en la investigación social, es pertinente la adopción del enfoque filosófico como metodología general que guía la lógica de la ciencia en busca de resultados tanto teóricos como praxiológicos que faciliten el acercamiento a la verdad

científica para solucionar problemas o vacíos epistemológicos y necesidades sociales.

La investigación social es la clave para el acceso al conocimiento de la realidad social y en consecuencia, para dinamizar el desarrollo social en todos los ámbitos del quehacer humano, incluido, por supuesto el educacional, lo que explica por qué la formación en investigación social de los estudiantes de la carrera de educación básica se ha convertido en una necesidad imperiosa, toda vez que, los cambios en la educación implican también cambios en la formación profesional pedagógica, ya que se hace indispensable la formación de un profesional capaz de auto perfeccionarse, instrumentar los cambios necesarios y deseados en su contexto de actuación profesional, pero más aún, motivado a buscar y proyectar continuamente, nuevas alternativas fundamentadas científicamente, que contribuyan a perfeccionar la realidad educativa en la que se desarrolla profesionalmente. En lo referente a las concepciones que se asuman en la formación del profesorado *“es necesaria una verdadera revolución en las estructuras institucionales y en los currículos”* (Bernardete, 2014, p.17)

La investigación social en el campo de la educación toma la realidad como referente de partida para describir, caracterizar y explicar desde la lógica del pensamiento racional las causas de los fenómenos o hechos educativos que actúan como freno o como impulso al desarrollo educacional, para transformar dicha realidad y mejorar el proceso docente educativo, sin embargo, según Guamán, et al. (2019), este tipo de investigación también permite predecir la evolución de dichos fenómenos, y de las consecuencias que se derivan de ellos.

En la investigación en cuestión el enfoque filosófico interviene como conector metodológico y epistemológico, en correspondencia con la concepción filosófica que se asuma.

Las reflexiones que se exponen a continuación pretenden exhortar al debate a la comunidad científica y académica que interviene en la formación de estudiantes de la carrera de educación básica, en torno a la importancia y necesidad de considerar en el currículo de dicha carrera el enfoque filosófico de la investigación social en tanto punto de partida de toda investigación científica.

## METODOLOGÍA

El texto es resultado de una revisión bibliográfica que tuvo como soporte precedente una investigación mixta, en tanto combina los paradigmas cuantitativo y cualitativo, apoyado en el empleo de métodos y técnicas como la observación científica, la revisión y crítica bibliográfica, la

aplicación de entrevistas y cuestionarios a docentes de la mencionada carrera y los debates generados en grupos de discusión.

## DESARROLLO

En las condiciones de la sociedad del conocimiento mediada por los avances científico-tecnológicos y los convulsos procesos sociales que caracterizan a la sociedad ecuatoriana, la investigación social está necesitada de transformaciones que le impriman una perspectiva de análisis sistémico al conocimiento de los fenómenos de la vida social.

Las interrelaciones entre dichos fenómenos y la epistemología entorno a los mismos, solo es posible descubrirlas y explicarlas racionalmente mediante la investigación social sustentada sobre bases científicas objetivas, por tanto, basada en leyes generales del desarrollo, categorías y métodos científicos, mediante los cuales se rompe la dicotomía entre lo sustancialista (paradigma cuantitativo) y la realidad social (paradigma cualitativo) (Ramos, 2015).

En esa dirección se proyecta el enfoque filosófico de la investigación social centrado en sus propias concepciones teóricas y en la filosofía de la educación, también llamada filosofía educativa y filosofía pedagógica.

La filosofía de la educación explica el proceso educativo en su interrelación con la realidad, establece reflexiones en torno al hecho educativo que forma parte de esa realidad, a su naturaleza, esencia y significado. Proporciona argumentos para el análisis epistemológico de la formación de los educandos en cuanto al aprendizaje y los modos de la vida social, centrado en teorías generales de carácter racional (Fernández & Johnson, 2015).

Se infiere entonces, que la realidad objetiva constituye objeto de conocimiento de la filosofía. Esto presupone que la filosofía como ciencia se encarga de la indagación y explicación en torno a esa realidad, asumiendo una distancia crítica con respecto a ella para garantizar la objetividad del conocimiento. *“La filosofía, en la medida en que es un esfuerzo hacia la sabiduría, debe ser por tanto a la vez e indisolublemente discurso crítico y ejercicio de transformación de uno mismo”*. (Hadot, 2007, p. 7)

La filosofía de la educación es una *“disciplina académica especializada en el análisis y la comprensión de amplios procesos de construcción de teorías y el examen de sus premisas de base, con el fin de examinar y revelar los valores que inciden a las prácticas humanas académicas”*. (Holma, 2009, p. 2)

Otros autores sostienen que *“es una tarea central de la filosofía de la educación examinar los marcos conceptuales que los académicos y los prácticosemplean para interpretar la experiencia, expresar sus propósitos, enmarcar problemas y conducir sus investigaciones”*. (Vokey, 2009, p. 5)

En lo que se refiere a la formación de los estudiantes de la carrera de educación básica en la metodología y en la práctica de la investigación social, la filosofía de la educación da suficientes elementos de análisis que permiten considerar el mismo como un proceso complejo, en tanto requiere de una concepción interdisciplinar, pues la filosofía de la educación deviene en filosofía pedagógica y esta es funcional en la medida en que se apoye en otras ciencias y disciplinas, como la antropología, la psicología, la sociología, la ética, entre otras.

En realidad, a la hora de las definiciones de la filosofía de la educación existen coincidencias y también divergencias, no obstante, lo que sí está claro es que ella trata de fundamentar las prácticas y las teorías educativas.

En este contexto, la Filosofía de la Educación puede definirse como la aproximación al mundo de los fenómenos educativos desde una perspectiva filosófica. Se encuadra, por tanto, en el ámbito de la Filosofía Práctica pues constituye un saber de la acción, para la acción y desde la acción. En consecuencia, su fin principal no es tanto la contemplación de la realidad educativa como su mejora (García, 2010).

Como resultado de la revisión crítica de diversas fuentes bibliográficas, esta autora concuerda con la definición de la filosofía de la educación en la que algunos autores señalan que *“la aproximación al mundo de los fenómenos educativos desde una perspectiva filosófica. Se encuadra, por tanto, en el ámbito de la Filosofía Práctica pues constituye un saber de la acción, para la acción y desde la acción. En consecuencia, su fin principal no es tanto la contemplación de la realidad educativa como su mejora”*. (García & García, 2012, p.5).

A tenor con lo anterior se puede afirmar que la filosofía de la educación es una ciencia que integra de manera interdisciplinar conocimientos acerca de las ciencias de la educación, proporcionando el conocimiento de la esencia y el significado de la educación como proceso social mediante leyes generales del desarrollo, diferentes concepciones del mundo y la dialéctica de la construcción del conocimiento.

Esta ciencia define un sistema categorial que pone a disposición para la comprensión de las Ciencias de la Educación.

En ese sentido hay autores que precisan que *“la Filosofía de la Educación, no busca directamente generar nuevos conocimientos pedagógicos, sino permitir una comprensión más profunda de aquello con lo que el educador está ya familiarizado; y ayudar a conocer las discusiones y los problemas que tuvieron lugar en el pasado, y el modo en que fueron afrontados y tal vez solucionados racionalmente”*. (Smeyers, 2010, p 100)

Además, la filosofía de la educación incluye en su objeto de estudio a los agentes, procesos y escenarios que intervienen en la educación, empleando métodos propios de la Filosofía y teorías filosóficas que arman a los docentes con herramientas que les permiten no solo comprender, sino, esencialmente transformar las prácticas pedagógicas. *“Si los filósofos de la educación no se plantean en sus reflexiones los problemas educativos prácticos, reales, no verán fructificar nunca su especulación”*. (García, 2014)

La filosofía de la educación existe en interconexión con la investigación educativa, cuyo campo de acción es el conjunto de problemas de la educación; señaló que debía tomar como punto de partida los problemas de la educación. Es de gran importancia para la formación del profesorado, por lo que debe estar contenida en el currículo de formación de la carrera de educación básica de los futuros docentes.

Dentro de las funciones de la Filosofía de la Educación se encuentran:

1. Función reflexiva: consiste en interpretar las relaciones que se establecen entre la educación, sociedad y la vida humana, para luego comprender el significado y el sentido de la educación para la vida y el desarrollo de los seres y sociedades humanas.
2. Función analítica: busca establecer los conceptos y términos referentes al proceso educativo y calificar los problemas fundamentales de la educación.
3. Función Crítica: cuestiona los fundamentos de las prácticas, saberes y teorías educativas: principios, fines y valores.
4. Función normativa: consiste en establecer una normatividad de carácter teológico, ético, axiológico, genérico y universal para todo proceso educativo. Además, establece racionalmente los principios explicativos y constitutivos de la educación.

Ocupa un lugar central en la filosofía de la educación el análisis de las problemáticas que caracterizan al sistema educativo, de las tendencias pedagógicas, de las posibilidades reales de la educación en cada contexto social y cultural; también define principios generales de la educación, la esencia, el sentido y el fin de la educación, así

como el sistema de valores a formar en correspondencia con los objetivos y necesidades de la sociedad.

Una función fundamental de la filosofía de la educación es la de motivar en los estudiantes de la carrera de educación básica el interés por la investigación social como base para emprender la investigación pedagógica articulada con la realidad que circunda al proceso educacional, condición indispensable en su formación profesional.

Esta ciencia y la Ciencias de la Educación poseen un punto en común, a saber, la formación integral de los educandos, por lo que ambas brindan especial atención al proceso educativo, los métodos, las habilidades, competencias, valores, su validez en la enseñanza-aprendizaje y su impacto en la sociedad. Por tanto, como lo menciona García (2003), *“la filosofía de la educación no se limita a la explicación y comprensión del sistema educativo, sino, que se propone mejorarlo para alcanzar el fin de la educación”*. (p. 8)

La formación de competencias en investigación social de los estudiantes de la carrera en educación básica, está intrínsecamente vinculada a los fines de la educación. 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 la social y colectivo en el Ecuador (Espinoza, Zúñiga & Calvas, 2019).

En lo que respecta a la formación de competencias profesionales (técnicas, metodológicas, sociales) en los estudiantes de la carrera de educación básica, se requiere reflexionar sobre el conocimiento de las mismas, particularmente de las que se exigen y son necesarias para el desarrollo de su trabajo y el conocimiento profesional necesario para desempeñar con calidad la actividad docente (Pires, 2012).

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. Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2008)

Tales competencias comprenden el conjunto de conocimientos, destrezas, valores y actitudes ligados a la actividad docente que constituyen una práctica profesional de calidad; por lo tanto, implican directamente a los procesos de formación del profesorado.

Si bien la educación se propone la formación de los educandos para la vida social, la filosofía de la educación se propone el desarrollo de la educación condicionado por las teorías, leyes generales, los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, en función de la formación del hombre desde las concepciones filosóficas. La complejidad de la filosofía de la educación está dada por la diversidad de enfoques y de interpretaciones en el campo científico.

**El enfoque filosófico de la investigación social**

En las investigaciones que se desarrollan en el área de las ciencias sociales el término enfoque se asume como la visión, perspectiva, fundamento o caracterización que guía el análisis de la realidad social.

Lo anterior significa que el enfoque resulta ser un punto válido para la ciencia, sobre todo para el discurso de las ciencias sociales que se construye como sistema de referentes y presupuestos teóricos sobre los que se apoya la investigación.

Los fundamentos teóricos incluyen la perspectiva filosófica en que se inserta la investigación con sus referentes epistemológicos, sustentados en la dialéctica, la lógica, la teoría del conocimiento, la relación teoría-práctica, método, principios y las relaciones causales.

Es la Filosofía ciencia del saber, teoría del conocimiento, búsqueda de la verdad. Esto justifica su interrelación con la investigación científica, la cual se encamina hacia la búsqueda de la verdad científica. El análisis del enfoque filosófico de la investigación social pasa por las reflexiones en torno a las concepciones filosóficas sobre la educación, entre ellas:

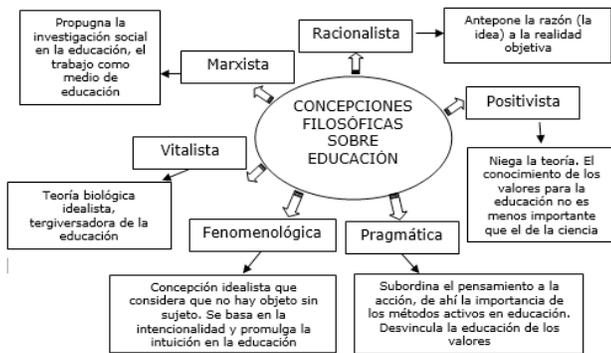


Figura 1. Concepciones filosóficas sobre educación.

Cada una de estas concepciones desarrolla su propia teoría acerca de la educación, las cuales se mueven desde posiciones idealistas a las materialistas, desde la absolutización de la teoría a la práctica, de la especulación

a la acción, de la representación mental a la realidad objetiva, del conocimiento a los valores, de lo científico a lo empírico, de la indagación del dato a la investigación social para solucionar necesidades.

Esta última es la que se asume como enfoque filosófico en el presente trabajo, toda vez que la investigación social en el campo de la educación es fundamental para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, comprenderlo y convertirlo, a partir del reconocimiento del contexto en que este se desenvuelve, en satisfacción de las necesidades sociales, lo que constituye razón suficiente para que se considere en la formación de los estudiantes de la carrera en educación básica. La investigación social permite a estos estudiantes la aproximación gradual al objeto, contenido y métodos de la profesión.

El enfoque en cuestión se fundamenta en la epistemología de la educación como rama de la filosofía que se encarga de la investigación científica y, por consiguiente, del conocimiento científico para explicar la interrelación dialéctica existente entre métodos científicos y métodos pedagógicos.

Las reflexiones expuestas hasta aquí permiten percibir que la filosofía y la pedagogía existen en unidad, en tanto ambas tienen en su centro el estudio y la actuación en torno al hombre, su actitud, sus modos conductuales y su formación. Por otro lado, la filosofía de la educación se arma de las teorías pedagógicas para comprender y explicar la realidad educativa, a su vez, la pedagogía se nutre de los aportes del saber filosófico para enfocar científicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de la investigación científica ineludiblemente está mediado por la cosmovisión que posea y la posición filosófica que asuma del investigador con respecto al objeto de estudio. De tales circunstancias se definen los fundamentos científicos que caracterizan al enfoque filosófico en el que se sustenta la investigación.

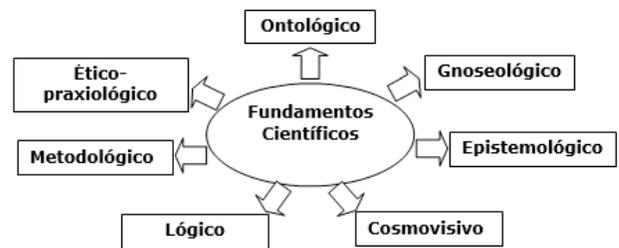


Figura 2. Fundamentos científicos de la investigación.

En el campo específico de la investigación social esos fundamentos se presentan en unidad inseparable y devienen en bases para el enfoque filosófico que ha de dar solidez a los resultados o hallazgos. Esto implica desde lo

ontológico la adopción de una determinada concepción filosófica del mundo ante la inevitable relación dialéctica sujeto-objeto como elementos que caracterizan a ese tipo de investigación; la interconexión entre la realidad objetivada en los fenómenos materiales y la idealizada en la espiritualidad humana y la dicotomía entre la existencia del ser y del no ser. Lo real no es lo que debería ser, sino lo que, de hecho, ya es (Larrosa, 2010).

Desde los fundamentos gnoseológicos el enfoque filosófico de la investigación social enfrenta al investigador ante la disyuntiva del conocimiento como proceso, en el cual se presentan momentos de ruptura y de continuidad, en los que salen a la luz los vacíos que habrá de llenar el método científico.

El fundamento epistemológico apunta hacia la certeza del nuevo conocimiento teórico, el cual debe haber sido verificado en la práctica, para que emerja como conocimiento científico, como verdad científica. Lo cosmovivivo da fe de la concepción del mundo que se asume en la investigación, o sea, de la significación, interpretación y la comprensión de la realidad social estudiada.

La racionalidad de la investigación es expresada en el fundamento lógico, el cual le da sentido a la misma. Así, el enfoque filosófico es aportador del conocimiento de los esquemas de pensamiento lógico (de la lógica) con que puede el científico abordar la realidad. Vale recordar que el estudio y explicación del pensamiento humano en todas sus manifestaciones, junto a la naturaleza y la sociedad, forma parte del objeto de la Filosofía.

En lo que respecta al fundamento metodológico el mismo es expresión de la integración del método de investigación con la concepción filosófica del investigador en torno a la realidad social que se investiga para cubrir sus necesidades y transformarla.

Toda investigación presupone un fundamento ético-praxiológico, no obstante, en la investigación social esto reviste particular importancia, pues en su centro está el hombre con toda su complejidad. En este campo la actitud ética en lo que corresponde al respeto a sus normas, está acompañada por un fuerte componente humanista y un alto compromiso social de la ciencia para aplicar sus resultados en función de dar respuesta a las demandas y necesidades sociales. El quehacer y el enfoque filosófico llevan consigo la vinculación de la ciencia con los valores inherentes al hombre como ser social, creador y producto social.

El enfoque filosófico en la investigación social requiere de una mentalidad del investigador abierta al cambio, dialéctica, innovadora, en la que resultan claves las ideas

acerca de la objetividad; el carácter procesal, relacional, interdisciplinar, multicausal, contradictorio, dialéctico de los fenómenos sociales. Estas ideas intervienen en la investigación social como conectores del enfoque filosófico, como claves para la construcción epistemológica del producto científico.

Este enfoque filosófico relacional permite al investigador social ubicar los procesos propios de la dinámica de las relaciones sociales dialécticas, entre lo objetivo y lo subjetivo, ambos como procesos que constituyen el orden social. En este orden, tanto lo individual, como lo social forman parte del proceso de estructuración social.

Desde su comienzo, la filosofía tuvo como uno de sus problemas fundamentales el estudio de la forma en que se genera y valida el conocimiento, sin embargo, según Guamán, et al. (2019), con el devenir de la modernidad dichos problemas se han centrado progresivamente en la distinción entre el conocimiento que es considerado científico de aquél que no lo es.

Por lo hasta aquí expuesto se deduce que en la investigación social no puede estar ausente el enfoque filosófico, especialmente en el discurso científico, la fundamentación teórica y en el texto e informe resultante del proceso investigativo. Leyes, principios, categorías, métodos, objetividad, concatenación universal, desarrollo, concepción del mundo o cosmovisión, análisis histórico-concreto, pensamiento, conocimiento, conforman el sistema que justifica la presencia de tal enfoque en la investigación social, constituyen las herramientas filosóficas para la investigación, otorgándole pertinencia epistemológica (Matos & Espinoza, 2015).

La autora de este artículo considera en base a los estudios realizados y a su experiencia investigativa en el campo de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, que en la investigación social debe primar el enfoque dialéctico-materialista y la metodología contenida en el mismo, como método general que guía la investigación científica en busca del pensamiento y el conocimiento científico que conduce a la verdad científica.

Lo anterior presupone una afiliación a la tesis que plantea que *“la edad moderna de la historia de la verdad comienza a partir del momento en que lo que permite tener acceso a lo verdadero es el conocimiento, y sólo el conocimiento”*. (Foucault, 2002, p. 4)

El Materialismo Dialéctico (concepción filosófica científica del mundo) es una concepción única que abarca los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Su rasgo distintivo es la idea de la transformación práctica-revolucionaria del mundo) funciona en la investigación

como concepción científica general con carácter rector, empleándose el método analítico sintético, el inductivo deductivo y el método histórico-lógico, lo que permite aplicar una visión dialéctica, objetiva, sistemática y sistémica del objeto de estudio al tener en cuenta las leyes, categorías y principios que le aportan viabilidad y veracidad al proceso investigativo.

El enfoque dialéctico-materialista en la investigación social arma al investigador con elementos necesarios que dan cuenta de determinada concepción del mundo, de la sociedad, de los fenómenos inherentes a ésta, como en el caso del proceso docente-educativo y lo guía, además, en el manejo de los métodos y técnicas de investigación, así como en la aplicación de los resultados relacionados con dicho proceso.

El método dialéctico materialista, es el mejor recurso para filosofar desde las ciencias sociales. La utilización de este método filosófico como metodología general de la investigación social es una exigencia de este tipo de investigación, que se apoya en la abstracción, las leyes objetivas, la concatenación entre los objetos, fenómenos y procesos sociales, y la dinámica de la compleja realidad social verificadas en la práctica humana.

También el método histórico-lógico, al revelar la interrelación existente entre la historia del objeto, la historia del conocimiento del objeto y la lógica del objeto se constituye en una clave epistemológica para el enfoque filosófico de la investigación social.

La aplicación de ese método en la investigación social permite al investigador comprender en el orden epistemológico el hecho de la efectividad del enfoque filosófico para la investigación, descubrir el proceso diacrónico y sincrónico del objeto de investigación, quiere esto decir, las características, factores y condiciones de su origen, evolución y estado actual, así como las relaciones y concatenaciones que son inherentes a su desarrollo.

Comprender la historia del objeto de investigación ubica al investigador social en el epicentro gnoseológico de la misma, pues le posibilita conocer la trayectoria y el campo de acción de dicho objeto desde las diversas miradas de las ciencias que lo han estudiado, revelando los desconocimientos y vacíos epistemológicos presentes en esos estudios e indicando el rumbo hacia el nuevo conocimiento.

Por su parte la lógica del objeto, signada por sus múltiples relaciones y concatenaciones o nexos, es fundamental para definir la orientación metodológica de la investigación, así como la pertinencia de las posibles aportaciones teóricas y práctico-transformadora de la realidad social

en cuestión, entiéndase el hombre inmerso en un contexto social y cultural determinado en el cual él es estructurado y a su vez, estructurante.

En este método confluyen la dialéctica, los principios filosóficos de la objetividad, la concatenación y el desarrollo universal, el enfoque histórico concreto y el papel de la práctica como ejes vertebradores del enfoque filosófico de todo el proceso de investigación.

Esa realidad social en la que el hombre está inmerso en una red o entramado de relaciones sociales, económicas, políticas, simbólicas, filosóficas, en la que coexisten diversos y complejos fenómenos y procesos a los que el mismo le otorga diferentes significados, es la esencia de la investigación social y encuentra asidero en la tesis de autores que se refieren al "*significado renovador que asume la ciencia en el siglo XXI, condicionada por la elevada generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos, signos y códigos, que determinan ritmos formativos que no pueden ser enfrentados sin una resignificación cultural del ser humano en su contexto social*". (Fuentes, 2012, p.12)

Las teorizaciones expuestas en el presente artículo y las características actuales de la ciencia, exigen del proceso formativo en investigación social de los estudiantes de la carrera de educación básica, cambios profundos en las concepciones científicas, cuyo enfoque filosófico coloca en su centro la relación entre el pensar y el ser, entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer, o sea, los complejos procesos y relaciones sociales en que están involucrados dichos sujetos y el propio objeto en su contexto.

## CONCLUSIONES

Es conocido que en las investigaciones científicas se asumen diversos enfoques de acuerdo con la ciencia desde donde se posicionen los investigadores en busca de la construcción de un nuevo conocimiento.

En el caso específico de la investigación social esta situación revela la concepción científica filosófica del mundo que se posea. De tal modo, concepciones o cosmovisión filosófica y fundamentos filosóficos del investigador, se manifiestan en lo que se ha dado en llamar en el presente artículo como enfoque filosófico de la investigación social.

Dicho enfoque encuentra su anclaje teórico en la Filosofía de la Educación, la cual explica el proceso educativo en su interrelación con la realidad, establece reflexiones en torno al hecho educativo que forma parte de esa realidad, a su naturaleza, esencia y significado. Proporciona argumentos para el análisis epistemológico de la formación de los educandos en cuanto al aprendizaje y los modos de la vida social, centrado en teorías generales de carácter

racional, de ahí, la importancia y la necesidad de que sea incorporado al modelo curricular en la formación de los estudiantes de la carrera en educación básica.

El enfoque filosófico que emerge como pertinente en esa formación, es el que tiene como basamento la teoría y la metodología propias de la dialéctica materialista, tomando en cuenta los fines de la educación ecuatoriana y la realidad social existente, a la cual le debe dar respuesta el sistema educacional desde la investigación social.

El empleo del enfoque dialéctico-materialista en la investigación social se debe asumir como una herramienta epistemológica que posibilita la construcción del conocimiento científico innovador, en tanto revolucionador de las prácticas pedagógicas para el conocimiento y transformador de la realidad socio educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernardete, A. (2014). La formación inicial de profesores en Brasil. *Tabanque Revista Pedagógica*, 27, 15–24.
- Chile. Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2008/12/disenio-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior.pdf>
- Espinoza, E., Zúñiga, G., & Calvas, M. (2019). Las competencias para la gestión científico-pedagógica del profesional de la educación. *Opuntia Brava*, 11(3), 292-306.
- Fernández, M. B., & Johnson M., D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.
- Foucault, M. (2002). *La Hermenéutica del Sujeto. Curso en el Collège de France, 1981-1982*. F.C.E.
- Fuentes, H. (2012). *La investigación científica. Una mirada humana y trascendente*. Universidad de Oriente.
- García, M. (2003). *Claves de la Filosofía de la Educación*. Dykinson.
- García, M. (2010). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*. Eunsa.
- García, M. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 258, 231-247.
- García, M., & García, J. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Narcea.
- Guamán, V., Espinoza, E., Herrera Martínez L., & Herrera Ochoa, E. (2019). Reflexiones acerca de la investigación social en la Carrera en Educación del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 437-446.
- Hadot, P. (2007). *Wittgenstein y los Límites del Lenguaje*. Pre-Textos.
- Holma, K. (2009). The Strict Analysis and the Open Discussion. *Journal of Philosophy of Education*, 43(3).
- Larrosa, J. (2010). Herido de Realidad y en Busca de Realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En, J. Contreras, N. Pérez De Lara, (Org.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Morata.
- Matos, E., & Espinoza, E. (2015). Una propuesta de orientación metodológica: para la construcción del texto científico. Ediciones UTMach.
- Mejía, J. (2015). La investigación social en América Latina. Posibilidades metodológicas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (1).
- Pires, L. (2012). La formación inicial de los profesores y las profesoras. *Rizoma freireano*, 12, 1–18.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol*, 23(1), 9-17.
- Smeyers, P. (2010). Revisiting Philosophy of Education. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 22(2), 91-116.
- Vokey, D. (2009). Anything You Can Do I Can Do Better: Dialectical Argument in Philosophy of Education. New Jersey, *Journal of Philosophy of Education*, 43(3).

Fecha de presentación: enero, 2020, Fecha de Aceptación: marzo, 2020, Fecha de publicación: mayo, 2020

# 24

## EMPLEO DE UN VIDEOJUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA CLASE DE MATEMÁTICA: EL CASO DEL PUZZLE HANDS OF TIME

### USING A VIDEO GAME AS A TEACHING RESOURCE IN MATHEMATICS CLASS: CASE OF THE PUZZLE HANDS OF TIME

Marcos Campos Nava<sup>1</sup>

E-mail: [mcampos@uaeh.edu.mx](mailto:mcampos@uaeh.edu.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7534-3193>

Agustín Alfredo Torres Rodríguez<sup>2</sup>

E-mail: [aatr68@hotmail.com](mailto:aatr68@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9112-3070>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

<sup>2</sup> Tecnológico Nacional de México. México.

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

Campos Nava, M., & Torres Rodríguez, A. A. (2020). Empleo de un videojuego como recurso didáctico en la clase de matemática: el caso del Puzzle Hands of Time. *Revista Conrado*, 16(74), 201-206.

#### RESUMEN

En este trabajo se reporta la utilización de un videojuego como recurso didáctico en un curso de álgebra, geometría y herramientas computacionales de nivel superior. Para ello se seleccionó un videojuego comercial denominado "Hands of time" de Final Fantasy XIII-2, cuyas características nos permitieron identificar en dicho recurso, elementos que son compatibles con el enfoque del aprendizaje basado en problemas (ABP). Tomando como contexto el videojuego mencionado, se les planteó un proyecto a un grupo de estudiantes, el cual se centró en hallar rutas o algoritmos de solución. Como parte final debían realizar una presentación oral de sus resultados. El análisis de los principales hallazgos se realizó usando como referentes el uso de herramientas digitales para la enseñanza de las matemáticas, y el enfoque de resolución de problemas.

#### Palabras clave:

Videojuego, recurso didáctico, herramientas computacionales, herramientas digitales.

#### ABSTRACT

This work reports the use of a video game as a didactic resource in a higher level algebra, geometry and computational tools course. For this, a commercial video game called "Hands of time" from Final Fantasy XIII-2 was selected, whose characteristics allowed us to identify in this resource, elements that are compatible with the approach to problem-based learning (ABP). Taking the aforementioned video game as context, a project was presented to a group of students, which focused on finding routes or solution algorithms. As a final part they had to make an oral presentation of their results. The analysis of the main findings was carried out using as references the use of digital tools for teaching mathematics, and the problem solving approach.

#### Keywords:

Video game, didactic resource, computational tools, digital tools.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente la idoneidad en el empleo de las herramientas digitales en la enseñanza de las matemáticas, es aceptada por un amplio sector de la comunidad formada por matemáticos, docentes e investigadores. Existen numerosas investigaciones que destacan las ventajas que ofrece el empleo de tales herramientas para coadyuvar a un mejor entendimiento de los tópicos que se enseñan en la clase de matemáticas por parte de los estudiantes (Santos Trigo, 2010; Sacristán, et. al. 2010). Asimismo, existen investigaciones que destacan la utilización de actividades tales como juegos para generar situaciones de aprendizaje que involucren en mayor grado la participación activa del estudiante, y con ello poder incidir de una forma positiva en sus procesos de aprendizaje, además de favorecer un mayor involucramiento e interés de su parte para abordar las actividades a realizar.

En el caso de las herramientas digitales, los mismos autores anteriormente citados, sugieren que el uso de dichas tecnologías es un elemento que puede favorecer el proceso de comprensión de ideas y conceptos. Pea (1987), desarrolló la idea de que además, los instrumentos digitales funcionan como herramientas cognitivas de mediación, y con ello ayudan a amplificar y reorganizar el conocimiento matemático. En lo que respecta a la utilización de juegos como recursos didácticos en la clase de matemáticas, se ha reportado que pueden incidir positivamente en aspectos tales como la motivación del estudiante, la utilización de otros métodos de enseñanza, las relaciones con sus compañeros y la organización del trabajo (Gairín, 1990; González, Molina & Sánchez, 2014; Campos Nava & Torres Rodríguez, 2017); y en el caso del profesor, le proporciona un contexto adecuado para planificar una situación o actividad de aprendizaje. Pero ¿qué entendemos por un juego? Bright, Harvey & Wheeler (1985), citados a su vez por Gairín (1990); y González, et. al. (2014), definen las siguientes características para que una actividad sea considerada un juego: incluye un desafío contra una tarea u oponente, está controlado por un conjunto definido de reglas, tiene una clara delimitación en el espacio y el tiempo, y termina después de un número finito de movimientos en el espacio-tiempo.

Esta clasificación o tipo de juego coincide con lo que ellos denominan juego matemático, esto es, que la actividad involucra objetivos matemáticos y/o cognitivos específicos. En particular, un tipo de juegos son los denominados videojuegos, En el mismo orden de ideas, Triana Bernal & Sarmiento Barrero, (2014) definen a un video juego como un software diseñado para el entretenimiento y se basa en la interacción entre varias personas y personajes, los videojuegos integran sistemas de video y de audio. Las

experiencias permiten al usuario vivir diferentes situaciones que en la realidad serían imposibles de vivir. Dentro de los videojuegos, algunos son diseñados específicamente con fines educativos, pero también los hay de naturaleza totalmente comercial.

Adicionalmente, un aspecto a resaltar es el hecho de los pocos reportes que existen acerca de la utilización de juegos como recurso didáctico en la enseñanza superior (González, et. al., 2014), ya que, según estos autores, existen pocos estudios empíricos realizados en dicho nivel educativo, dónde se analicen los resultados de la implementación de una actividad de esta naturaleza en el aula, siendo entonces que las propuestas más numerosas de estas experiencias se concentran en la educación básica.

¿Pueden los videojuegos comerciales ser utilizados como recursos didácticos? Diversos autores señalan que este tipo de videojuegos también puede ser usados como recursos didácticos (Padilla, 2014). Además, se reportan experiencias relacionadas con el uso de tales videojuegos en la enseñanza. Al respecto, Blatner & Blatner (1997), citados por Muñiz, Alonso & Rodríguez (2014), mencionan que los videojuegos pueden implicar una serie de procesos que contribuyen al desarrollo integral, emocional y social de las personas de edades diversas, no solamente de los niños. Chamoso, et al., (2004), citados también por Muñiz, et al. (2014), proponen que los juegos son actividades atractivas y aceptadas con facilidad por los estudiantes que las encuentran novedosas, las reconocen como elementos de su realidad y desarrollan su espíritu competitivo. Muñiz, et al. (2014), por su parte, reportan que, en el ámbito matemático, el paralelismo existente entre las fases de los juegos de estrategia y la resolución de problemas fomentan el descubrimiento de procesos heurísticos en los alumnos.

Otro aspecto que nos interesa resaltar es la mayor familiaridad o empatía de los estudiantes con estos entornos, pues tal como lo indica Morales (2009), la utilización de los videojuegos como herramientas en las escuelas responde a una necesidad de uso, ya que la mayoría de los estudiantes participan activamente en este tipo de actividad de forma habitual.

La complejidad de la mayor parte de los videojuegos actuales permite desarrollar no sólo aspectos motrices sino, sobre todo, procedimientos tales como las habilidades para la resolución de problemas, la toma de decisiones, la búsqueda de información o la organización. Estos elementos también se identifican como relevantes en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, desde la perspectiva de resolución de problemas y la planeación e

implementación de actividades de aprendizaje por parte del docente.

Como ejemplo ilustrativo, Orama (2013), menciona que un profesor de Venezuela desde hace varios años utiliza una propuesta auto-denominada “Matemática Interactiva”, con la que enseña a sus alumnos matemáticas y estadística a través de juegos como, por ejemplo, FIFA o Need for Speed (videojuegos comerciales), justificando su propuesta en el hecho de que en los videojuegos de fútbol existen datos físicos como la velocidad, el tiempo y la distancia. Además, en esos juegos los alumnos trabajan con porcentajes y estadísticas, ya que por ejemplo deben cambiar jugadores en función de su rendimiento, precisión o velocidad.

La actividad en particular que se planteó a un grupo de estudiantes fue la que denominamos “Reloj de Final Fantasy” o mejor conocida dentro del contexto de los video juegos como “Hands of time” (Campos Nava & Torres-Rodríguez, 2017), en la cual se solicita al jugador que resuelva un juego tipo puzzle que consiste en que, dado un reloj circular con determinada cantidad de números naturales encendidos en su interior, se deben ir apagando uno a uno hasta desactivarlos todos.

Cuando el jugador oprime un botón encendido, aparecen dos manecillas de reloj que se moverán en sentido contrario (una en sentido horario y otra en sentido anti-horario), un número igual de lugares al número que fue presionado; se apaga entonces el número que fue apretado, y las manecillas terminarán señalando otros números activos; se debe repetir el procedimiento hasta lograr apagar todos los números encendidos; se pierde si ambas manecillas terminan señalando dos números que ya estaban desactivados antes de terminar de desactivarlos los restantes. En la figura 1 se muestra una imagen del videojuego tal como aparece a los video jugadores y que se puede consultar en diferentes sitios de internet por medio de video-tutoriales. Si se desea, en Campos Nava & Torres Rodríguez (2017), se da incluso un enlace para consultar un video que permite entender mejor la mecánica de Hands of time.

En este caso, el juego se considera de una clase cuya práctica exige poner en práctica habilidades, razonamientos o destrezas de corte matemático (Gairín, 1990). Es por eso que, desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, la búsqueda de soluciones en este tipo de juegos persigue metas como las siguientes: poder utilizar diferentes heurísticas, potenciar actitudes como la autoconfianza, la autodisciplina y la perseverancia (Morales & García, 2013).



Figura 1. Vista del mini-juego “Hands of Time” que aparece en Final Fantasy XIII, ©Square Enix..

Asimismo, favorece el desarrollar habilidades para la comunicación de ideas, la observación o la argumentación. También resulta importante que para resolver el juego, el estudiante necesita recurrir a sus conocimientos previos de diferentes áreas de la matemática. Para algunos autores incluso, analizar un juego y buscar su solución se puede asemejar mucho a la manera en que trabajan los matemáticos (Winter & Ziegler, 1983; citados por Gairín, 1990).

## MATERIALES Y MÉTODOS

Para llevar a cabo la investigación se consideró plantearle a un grupo de 3 estudiantes que cursaban la asignatura de álgebra, geometría y herramientas computacionales de la licenciatura de física de una universidad pública, la presente actividad, en forma de un proyecto a realizar a lo largo de cuatro semanas, de modo que al final entregasen un reporte pormenorizado.

En este sentido, es importante señalar que la actividad se planteó al grupo de 3 estudiantes como un proyecto grupal en el que todos se vieran involucrados trabajando paralelamente, fomentando el no segmentar el problema en actividades individuales aisladas que llevara a cabo cada quien por su cuenta.

Es importante para el aprendizaje matemático, el uso de estrategias pedagógicas donde se desarrollen habilidades cognitivas orientadas al desarrollo intelectual propio del educando, una de las estrategias más adecuadas son las de aprendizaje cooperativo, el estudiante al construir conocimiento en equipo explora, relaciona, codifica, compara y analiza problemas matemáticos en el contexto, lo cual permite a la vez desarrollar el conocimiento, el procesamiento de la información y las habilidades críticas-reflexivas (Morales Maure, et al., 2018).

Se les presentó el puzzle Hands of Time, que aparece en el videojuego comercial Fantasy XIII-2, que como ya explicó previamente, consiste en encontrar una secuencia

para desactivar números encendidos dentro de diferentes relojes. La indicación fue que encontrarán un algoritmo que les permitiera ganar el juego, es decir, una serie de pasos secuenciales infalible para resolver cualquier tipo de reloj que les apareciera en el juego, y que además utilizaran el software de geometría dinámica Geogebra, para crear una plantilla dinámica que les permitiera verificar sus hipótesis. Se les indicó asimismo que podían consultar todos los recursos a su alcance, incluyendo la información que sobre el juego aparece en diversos sitios. Para la valoración final de sus resultados, se consideró realizar una presentación final al resto de sus compañeros y al profesor.

Para los fines que persiguen en éste reporte, podemos mencionar que la investigación de corte cualitativo se utiliza generalmente cuando la fuente o fuentes principales de información con las que cuenta el investigador se presentan en forma de palabras, las cuales describen y pueden utilizarse para explicar fenómenos que se desarrollan en contextos locales. El uso de datos cualitativos permite preservar el flujo cronológico de los eventos, determinar la forma en que diversas variables que influyen en el fenómeno de interés interactúan entre sí, lo cual puede ayudar a refinar las concepciones iniciales del investigador y ser la base para la construcción o revisión de marcos conceptuales. (Álvarez Gayou, 2005). A diferencia de los estudios descriptivos, correlacionales o experimentales que buscan determinar la relación de causa y efecto entre dos o más variables, la investigación cualitativa se interesa más en saber cómo ocurren los procesos que originan o dan lugar al fenómeno de interés.

Como parte de la metodología cualitativa que se adoptó en este estudio, se solicitó el consentimiento de los estudiantes para video-grabar su presentación final, con lo cual quedó registrada la explicación que ellos dieron sobre el camino que siguieron para resolver el problema, además de los recursos que utilizaron para tal fin; adicionalmente al final de la presentación, hubo una sesión de preguntas y respuestas que tuvieron con el profesor; éste material es el que sirvió de base para realizar una transcripción que se ha utilizado para tratar de identificar qué elementos del aprendizaje basado en la resolución de problemas exhibieron durante la solución del mismo, y en general para saber si se logró el objetivo que se persiguió desde un inicio con dicha actividad.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se esperaban de esta tarea eran básicamente dos: por un lado, que los estudiantes fueran capaces de emplear el software de geometría dinámica Geogebra, para construir un reloj dinámico que

representara o modelara las distintas situaciones o rutas de solución. Una segunda intencionalidad estaba relacionada con poner en juego distintas habilidades y/ o destrezas relacionadas con las actividades de resolución de problemas. A continuación, presentamos los principales hallazgos encontrados, utilizando como claves las iniciales P, E1 y E2 para identificar algunas participaciones del profesor y dos de los estudiantes respectivamente, al considerar que estos fragmentos de transcripción reflejan los aspectos más relevantes.

En lo referente al empleo del software, los estudiantes presentaron por lo menos dos construcciones distintas (Figura 2), aunque se encontraron con algunas dificultades durante la construcción de sus modelos.

**E1:** *Con el geogebra tuvimos muchos problemas para que las dos manecillas se movieran al mismo tiempo... hicimos que una nada más apareciera mientras que la otra sí se moviera.*

A la pregunta expresa del profesor, acerca de la utilidad de esta herramienta, ellos consideraron, que pese a experimentar algunas dificultades, les resultó de mucha utilidad para inicialmente contar con un registro de representación que les permitiera explorar sus ideas iniciales.

**E1:** *Tuvimos algunos problemas en la construcción con geogebra.*

**E2:** *Yo tuve muchos problemas en construir éste [la primera plantilla que mostraron], como geogebra no tiene botón de decreciente pero sólo una vez, si tiene creciente una vez, pero decreciente una vez no, eso es lo que faltaría que para que se viera que la otra manecilla se moviera también, y es que tampoco tiene un comando de apagar animación... si lo tuviera, entonces las manecillas del reloj sí se podrían mover al mismo tiempo... este fue el mayor problema que nos causó al construirlo.*

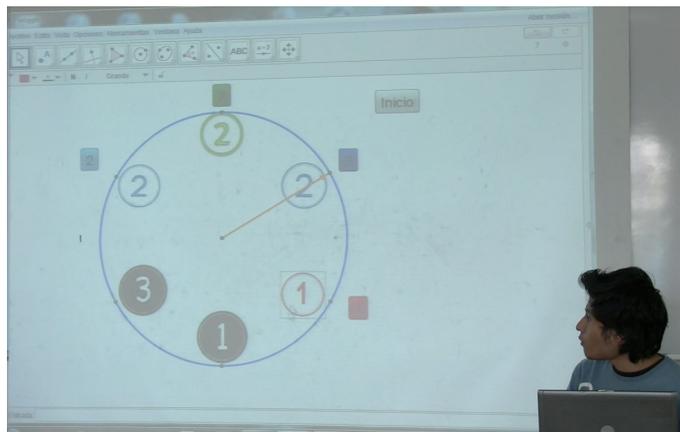


Figura 2. Una representación del reloj del videojuego con el software geogebra.

*P: Independientemente de los inconvenientes que tuvieron al realizar la construcción, una vez que lo resolvieron ¿cómo juzgan ustedes la ayuda que les da éste tipo de software, el geogebra en cuanto al planteamiento del problema o a las ideas que de ahí ustedes pudieron derivar?*

*E2: El software nos permite para empezar visualizarlo, una vez visualizado cómo se mueve el reloj, podemos empezar a generar ideas. Por otra parte, el software también nos permite programarlo, es decir, una vez teniendo el algoritmo, lo implementamos en el software y nos tiene que arrojar la solución.*

*E1: Para la clase de matemáticas el software nos ayuda bastante, ya que, si tenemos alguna idea, con el software por ejemplo si necesito medir una distancia, ¿qué pasaría si nos movemos? Si tenemos una idea con el software luego luego la puedo verificar.*

Podemos corroborar en estas últimas respuestas, que el empleo del software Geogebra, les permitió no solamente contar con una primer representación o modelización, sino como ellos lo declaran, generar las primeras ideas a explorar para encontrar algunas rutas de solución. Y es en este proceso dónde comienzan también a realizar conexiones con ideas o conceptos matemáticos, tal como se puede inferir en las siguientes respuestas:

*E1: Exactamente... una forma de resolverlo fue: en éste caso tenemos seis botones [a desactivar] nosotros decidimos representarlos de la siguiente forma: A, B, C, D, E y F; tenemos seis posibilidades por la cual empezar... lo que hicimos después fue hacer una tabla...lo que nos dimos cuenta, si empezábamos con el A...éste método puede ser ocupado para cualquier reloj...si yo apretara el botón A, [que tiene un dos] se va [mueve las manecillas] a lo que es el botón C y el botón E...entonces en el botón C y el botón E vamos a poner un cero. Si empezara en el botón B [desde el principio] nos damos cuenta que se van moviendo [las manecillas] al botón D y F... aquí en nuestra tabla tenemos [en el renglón de B] puros "unos" y en D y F ponemos "ceros". Ahorita vamos a explicar por qué estamos haciendo todo esto... y así sucesivamente. Nos damos cuenta, aunque en este curso no se ve tanto, lo que es una matriz de 6x6.*

De lo anterior puede establecerse que emplearon el concepto de una matriz para intentar representar las posibles rutas de solución. Representaron con "1" y "0" respectivamente los botones encendidos y apagados. Intentaron posteriormente relacionar el escalonamiento de estas

matrices con las soluciones deseadas, pudiendo analizar algunos casos particulares (Figura 3).

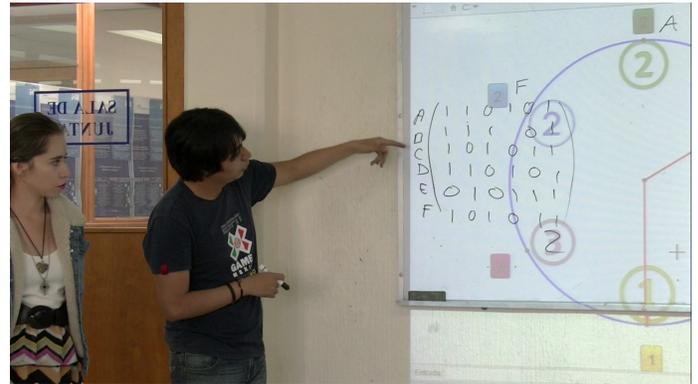


Figura 3. Planteo de una posible ruta de solución con la idea de matrices.

En lo que respecta a poner en práctica algunos elementos de la resolución de problemas, los estudiantes abordaron casos particulares, por ejemplo se plantearon la solución para un reloj que tuviera todos los números iguales; además fueron capaces de elaborar algunas conjeturas, aunque no pudieron justificarlas en su totalidad, por ejemplo que el número de soluciones dependía directamente del número de objetos (números) distintos dentro del reloj y que dependiendo de si la matriz obtenida era consistente o no, el reloj puede tener sólo una, varias o ninguna solución.

*E2: Al ir resolviendo de ésta manera, como ya lo había dicho, éste sistema es inconsistente y saber que existe más de una solución, encuentro éstas tres posibles, y también me doy cuenta que el número de soluciones va a estar dependiendo incluso estrictamente del número de objetos que hay [se refiere los distintos números naturales que aparecen en el reloj], por ejemplo aquí hallé tres soluciones y mi reloj tiene tres objetos diferentes que en éste caso son 2, 1 y 3... como ya me había dado cuenta, "A" siempre debe ser el inicio.*

*P: Regresando a ese caso particular [el tercer archivo de geogebra que presentaron] ¿qué pasa con un reloj que tiene "n" numeritos pero que todos son iguales? Por ejemplo, ese reloj son siete números, pero todos son números tres.*

*E2: Como le decía anteriormente, de acuerdo a mi hipótesis, como en este caso sólo tiene un objeto diferente [el número tres] sólo tendrá una posible solución... sería bueno probar la hipótesis.*

## CONCLUSIONES

A partir de la información analizada por medio de la transcripción del video, se pudo identificar que los estudiantes utilizaron el software de geometría dinámica, como una herramienta de visualización y para generar ideas, así mismo para hacer pruebas y comprobaciones de casos particulares. Aunque manifestaron dificultades iniciales para elaborar un modelo dinámico similar al que aparece en el video juego, fueron capaces de solventar algunas de esas dificultades, y elaborar modelos cada vez más parecidos, es así que desde su perspectiva fueron capaces de entender mejor el uso de las herramientas y comandos del mismo, e incluso hicieron una propuesta de lo que debería tener el software como herramientas, para permitirles, particularmente lograr que las dos manecillas se pudieran mover al mismo tiempo y en sentidos opuestos. Por otro lado, en lo que respecta a exhibir elementos de la resolución de problemas, pudimos identificar que fueron capaces de plantear hipótesis, la búsqueda de diferentes rutas de solución, el análisis de casos particulares, conexiones con conocimientos previos, identificación de datos, relación con incógnitas y comunicación de resultados.

Por lo anterior, consideramos que con la selección adecuada, algunos video juegos comerciales pueden coadyuvar a diseñar tareas de aprendizaje que permitan potenciar las ventajas de utilizar una herramienta digital y combinarlo con elementos del enfoque de resolución de problemas, además del elemento adicional de que les fue presentado en formato de proyecto, lo cual es compatible con la naturaleza de los video juegos, que se presentan como un reto, que generalmente requiere de invertir más que una sesión de clases para resolver un problema típico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Gayou, J. L. (2005). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Campos Nava, M., & Torres Rodríguez, A. (2017). Video juegos en el aula de matemáticas: el puzzle Hands of time. UNO: Revista de Didáctica de las Matemáticas, 77, 65-70.
- Gairín, J. M. (1990). Efectos de la Utilización de Juegos en la Enseñanza de las Matemáticas. *Revista Educar*, 17, 105-118.
- González, A. G., Molina, J. G., & Sánchez, M. (2014). La Matemática nunca deja de ser un Juego: Investigaciones sobre los Efectos del Uso de Juegos en la Enseñanza de las Matemáticas. *Educación Matemática*, 26(3), 109-133.
- Morales Maure, L., García Marimón, O., Torres Rodríguez, A., & Lebrija, A. (2018). Habilidades Cognitivas a través de la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo y Perfeccionamiento Epistemológico en Matemática de Estudiantes de Primer Año de Universidad. *Formación Universitaria*, 11(2).
- Morales Maure, L., & García, O. E. (2013). La afectividad de la inteligencia. *Formación universitaria*, 6(5), 3-12.
- Muñiz Rodríguez, L., Alonso, P., & Rodríguez Muñiz, L. (2014). El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática UNIÓN*, 29, 19-33.
- Morales, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. *Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, 78, 1-12.
- Orama, A. (2013). Un profesor enseña matemáticas con videojuegos. <http://www.hobbyconsolas.com/noticias/profesor-ensena-matematicas-traves-videojuegos-60845>
- Padilla-Zea, N. (2014). El uso Educativo de los video-juegos. *Revista Digital Andalucía Educativa*, 9, 1-15.
- Pea, R.D. (1985). Beyond Amplification: using the computers to reorganize mental functioning. *Educational Psychologist*, 20(4), 167-182.
- Sacristán, A. I., Calder, N., Rojano, T., Santos Trigo, M., Friedlander, A., & Meissner, H. (2010). The influence and shaping of digital technologies on the learning – and learning trajectories- of mathematical concepts. En, C. Hoyles & J. Lagrange (Eds.), *Mathematics Education and technology-rethinking the terrain*. The 17<sup>th</sup> ICMI Study. (pp.179-226). Springer.
- Santos Trigo, M. (2010). A Mathematical Problem Solving approach to identify and explore instructional routes based on the use of computational tools. En, J. Yamamoto, J. Kush, R. Lombard & J. Hertzog (Eds.), *Technology Implementation and Teacher Education: Reflective Models*. (pp.296-313). Information Science reference.
- Triana Bernal, K., & SarmientoBarrero, D. (2014). La Influencia de los videojuegos en el aula de clase. [https://www.academia.edu/9996388/INFLUENCIA\\_DE\\_LOS\\_VIDEO\\_JUEGOS\\_EN\\_EL\\_AULA\\_DE\\_CLASE](https://www.academia.edu/9996388/INFLUENCIA_DE_LOS_VIDEO_JUEGOS_EN_EL_AULA_DE_CLASE)

# 25

## ROMANTICISMO, EXPRESIÓN DE LIBERTAD

### ROMANTICISM, EXPRESSION OF FREEDOM

Yipsi Cruz Beltrán<sup>1</sup>

E-mail: [ybeltran@ucf.edu.cu](mailto:ybeltran@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5387-640X>

Fernando Rodríguez Manzaneira<sup>1</sup>

E-mail: [frdriguez@ucf.edu.cu](mailto:frdriguez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7904-1662>

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

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

Cruz Beltrán, Y., & Rodríguez Manzaneira, F. (2020). Romanticismo, expresión de libertad. *Revista Conrado*, 16(74), 207-214.

#### RESUMEN

El arte en sentido general y la literatura en particular están permeados de experiencias, transmitidas por los creadores desde sus propias vivencias, y es que la literatura refleja cosas, sociedades, momentos históricos, cosmogonías, sucesos, obsesiones, ideologías, tradiciones culturales, según el estudio esté guiado por uno u otro interés. El Romanticismo, por ejemplo, fue un movimiento cultural y político surgido a finales del siglo XVIII y desarrollado en la primera mitad del siglo XIX, marcado por el ascenso de la burguesía y de los ideales de la Revolución Francesa de igualdad, libertad y fraternidad. Este movimiento llega a España en medio de revueltas políticas entre liberales y conservadores, provocando que se bifurque en dos vertientes: el liberal, encabezado por Espronceda y el tardío, liderado por Bécquer. El romanticismo trasciende los mares y llega a Cuba, una de las colonias que todavía le quedaban a España, desarrollándose de manera muy peculiar, pues el sentir patriótico más puro se va a verter en la naturaleza patria, llegando, así, a ser objeto de expresión en poetas locales como es el caso de los autores cienfuegueros: Clotilde del Carmen Rodríguez López, Antonio José Hurtado del Valle y Adelaida Saínez. Por tanto, este trabajo tiene como objetivo realzar las figuras de estos tres escritores cienfuegueros pertenecientes al romanticismo cubano.

#### Palabras clave:

Romanticismo, Clotilde del Carmen Rodríguez López, Antonio José Hurtado del Valle y Adelaida Saínez.

#### ABSTRACT

Art in general and literature in particular are permeated by experiences, transmitted by their creators from their own experiences, and that is that literature reflects things: societies, historical moments, cosmogony, events, obsessions, ideologies, cultural traditions, according to The study is guided by one or another interest. Romanticism, for example, was a cultural and political movement that emerged in the late eighteenth century and developed in the first half of the nineteenth century, marked by the rise of the bourgeoisie and the ideals of the French Revolution of equality, freedom and fraternity. This movement arrives in Spain in the midst of political revolts between liberals and conservatives, causing it to fork in two ways: liberal Romanticism, headed by Espronceda and late Romanticism, led by Becquer. Romanticism transcends the seas and arrives in Cuba, one of the colonies that still had Spain left, developing in a very peculiar way, because the purest patriotic feeling will be poured into the homeland, thus becoming the object of expression in local poets as is the case of the authors of Cienfuegueros: Clotilde del Carmen Rodríguez López, Antonio José Hurtado del Valle and Adelaida Saínez. Therefore, this work aims to enhance the figures of these three writers of Cienfuegueros belonging to Cuban Romanticism.

#### Keywords:

Romanticism, Clotilde del Carmen Rodríguez López, Antonio José Hurtado del Valle and Adelaida Saínez.

## INTRODUCCION

Desde que somos pequeños, se escuchan historias increíbles de amores y desamores, de encuentros y desencuentros que nos enternecen y nos hacen soñar con príncipes valientes que en su corcel vienen a rescatarnos de una bruja mala que nos tiene encerradas en un castillo; o en el caso de los varones, con princesas hermosas, indefensas, a la espera de que alguien venga por ellas y las salve; o cuando oímos una hermosa canción, o nos emocionamos con una bella historia de amor proyectada en la pantalla, entonces, la vida se llena de ilusión y lo vemos todo rosa o no, depende siempre de nuestros estados de ánimo, pero eso sí, siempre resueltos a aceptar el amor o el desamor con mucha fiereza y libertad plenas, admitiendo nuestros triunfos o fracasos.

El arte en sentido general y la literatura en particular están permeados de estas experiencias, transmitidas por sus creadores desde sus propias vivencias, y es que la literatura refleja cosas, sociedades, momentos históricos, cosmogonías, sucesos, obsesiones, ideologías, tradiciones culturales, según el estudio esté guiado por uno u otro interés.

Para la realización de este trabajo se ha elegido uno de los movimientos artísticos más revolucionarios: el Romanticismo. Esta corriente literaria se imparte en todos los programas de Literatura de la Carrera Español-Literatura, que va desde la literatura universal hasta la literatura local.

Con el arte romántico, por ejemplo, se impuso una nueva visión del mundo y del ser humano que implicaba la supremacía de la imaginación, la fantasía, la necesidad de huir y la creatividad sobre el mundo académico. Los románticos estaban marcados por un espíritu de rebeldía que le llevaba a reclamar más la libertad frente a las normas académicas.

El Romanticismo, movimiento cultural y político surgido a finales del siglo XVIII y desarrollado en la primera mitad del siglo XIX, está marcado por el ascenso de la burguesía y de los ideales de la Revolución Francesa de igualdad, libertad y fraternidad. Este movimiento artístico rompe por completo con el racionalismo de la Ilustración y del Clasicismo. Su característica fundamental es la ruptura con la tradición clasicista basada en un conjunto de reglas estereotipadas. Esta ruptura refleja una búsqueda por una producción original, en mitos propios y no en clichés e imitaciones; rechaza el "normativismo" disciplinador de la estética y las producciones se guían fundamentalmente por la libertad creadora. La libertad auténtica es su búsqueda constante, por eso es que su rasgo revolucionario es incuestionable.

El Romanticismo revalorizó la expresión de los sentimientos y la pasión, así como de la exaltación del individuo. Los románticos se inspiraban en el dolor, la soledad, la tristeza, la melancolía, en definitiva, en una profunda insatisfacción con su mundo. A la vez los románticos establecieron una actitud positiva ante la naturaleza, que les llevaría a establecer una proximidad afectiva (Fundación Wikimedia, 2019).

El Romanticismo busca la inspiración en la Edad Media y no en la época clásica, porque era en aquel tiempo donde se situaban el origen histórico de los pueblos europeos y donde buscaban sus raíces culturales y lingüísticas. Además, la creación literaria de esta época se desarrolla en un ambiente rural, campestre, el héroe medieval está muy ligado a la naturaleza, presenta valores como el sentido del honor, la honestidad y el espíritu aventurero, rasgo fundamental que también cumple el héroe romántico. Es por eso que se pone de moda la novela histórica de ambiente medieval. A esta estrecha vinculación con el historicismo se le une la relación entre el arte romántico con los movimientos nacionalistas. Este movimiento artístico tuvo fundamentales aportes en el campo de la música, la pintura y la literatura.

La literatura del Romanticismo se desarrolla a finales del siglo XVIII, cuando algunos escritores abandonan el estilo y reglas de composición de los escritores clásicos y pasan a hablar de la naturaleza, del sufrimiento amoroso en un tono personal y repleto de melancolía, la literatura fue tomada como una forma de desahogo sentimental. Esta nueva tendencia comenzó en Alemania, llegó a Inglaterra y a Francia, extendiéndose hacia otros países.

En España, sin embargo, el Romanticismo llega de forma tardía, penetrando por Andalucía y Cataluña en la primera mitad del siglo XIX, etapa de fuertes tensiones políticas. Los conservadores defienden sus privilegios, pero los liberales progresistas luchan por erradicarlos. El pensamiento católico tradicional se defiende frente a las nuevas ideas de los librepensadores y seguidores del filósofo alemán Karl Christian Friedrich Krause. La clase obrera desencadena un movimiento de protesta de signo anarquista y socialista, con huelgas y atentados.

En cuanto a los preceptos románticos, algunos lo entienden según sus necesidades e intereses, por ejemplo, respecto a la libertad política, piensan que se trata de la mera restauración de los valores ideológicos, patrióticos y religiosos que habían deseado erradicar los racionalistas del XVIII; exaltan el cristianismo, el trono y la patria como máximos valores. En esta vertiente encontramos a José Zorrilla. Por otro lado, otros románticos, como ciudadanos libres, combaten todo orden establecido, en religión, arte

y política. Reclaman los derechos del individuo frente a la sociedad y las leyes en el que encontramos a José de Espronceda representando el Romanticismo liberal o revolucionario (Fundación Wikimedia, 2019). En España el siglo XIX es una centuria revolucionaria en que no triunfa la revolución: un combate ininterrumpido entre las fuerzas de la libertad y las de la tiranía sin que en tan agitada y ensangrentada batalla perezcan pervivencias del feudalismo español.

Los escritores románticos españoles componen sus poemas en medio de un arrebato de sentimientos, plasmando en versos todo cuanto sienten o piensan. Según parte de la crítica literaria, en sus composiciones hay un lirismo de gran fuerza, sin embargo, conviviendo con versos vulgares y prosaicos.

Entre los temas más comunes de la lírica romántica se encuentran el YO, reflejando la propia intimidad. José de Espronceda, en su *Canto a Teresa*, deja una desgarradora confesión de amor y desengaño, es quien con más acierto logra poetizar sus sentimientos; el amor pasional, con entregas súbitas, totales y rápidos abandonos, además la exaltación y el hastío; la inspiración en temas históricos y legendarios; la religión, aunque frecuentemente sea a través de la rebeldía con la consiguiente exaltación del diablo; las reivindicaciones sociales (revalorización de los tipos marginales, como el mendigo); la naturaleza, que es mostrada en todas sus modalidades y variaciones; la sátira, frecuentemente ligada a sucesos históricos.

La versificación se vio afectada con el Romanticismo. Frente a la monótona repetición neoclásica de letrillas y canciones, se proclamó el derecho de utilizar todas las variaciones métricas existentes, de aclimatar las de otras lenguas y de innovar cuando fuera preciso.

En la segunda mitad del siglo XIX los gustos literarios cambian, los temas románticos que se basaban en el gusto por lo histórico y legendario son relegados a un segundo plano y la poesía pasa a ser más sentimental e intimista. Ello viene condicionado por las influencias de la poesía alemana y el nuevo interés que suscita la poesía popular española. En ella ejerce una gran influencia la obra del poeta Heinrich Heine (Fundación Wikimedia, 2019).

La forma en la poesía de este período, pierde parte de su interés para centrar su atención a lo emotivo que puede poseer el poema. Es más personal e intimista. Se reduce la retórica y se aumenta el lirismo con el amor y la pasión por el mundo de lo bello como temas principales. Se buscan nuevas formas y nuevos ritmos. Esta poesía postromántica representa la transición del Romanticismo al Realismo. Los poetas más representativos de la Península

en este período son Gustavo Adolfo Bécquer, Augusto Ferrán y Rosalía de Castro.

Mientras se desarrollaba así en la metrópoli esta corriente artística, en Cuba, colonia española, el Romanticismo se presenta de forma muy diferente, condicionado por los ideales independentistas que ya se estaban gestando en la isla, específicamente en los escritores locales. El presente trabajo pretende demostrar cómo contribuye el movimiento romántico a difundir las ideas independentistas entre la población letrada de Cienfuegos.

## DESARROLLO

Cuba fue uno de los países que más tardíamente logra emanciparse de España, esto significó que existiera una mayor dependencia de los patrones españoles, lo que la hace ponerse en desventaja con respecto a otros países del continente.

Desprovista de una real herencia indígena y de una tradición épica, el Romanticismo cubano comienza a desenvolverse en un contexto histórico donde se advierten incipientes aspiraciones nacionales; con las naturales particularidades dadas en los afanes patrióticos más puros, con posiciones de carácter liberal.

El movimiento romántico en Cuba se va a caracterizar por tener muy mascadas las ansias de libertad que se iban gestando ya en el corazón de los habitantes de la isla que se sentían verdaderos hijos de Cuba, trasmitiéndolas de maneras diferentes como: la libertad individual; la libertad política y social; la evasión hacia lugares históricos, la naturaleza, la vida primitiva; la vitalidad, fresca y raigambre popular; la recurrencia a la añorada libertad patria, ya sea velada o simbólica; la sensualidad, las connotaciones plásticas y ritmicidad y el carácter elegíaco de muchas de las creaciones de sus principales.

El primer romanticismo cubano, surge en la década del treinta al cuarenta del siglo XIX, vuelve su mirada amorosa hacia la naturaleza patria y logra espiritualizarla, pues al no tener una fisonomía nacional en el orden político, la naturaleza serviría para remediar las ansias de tenerla (Ruiz Beltrán, 2012). Sin embargo, se acepta que con Heredia nace el romanticismo en Cuba primero que en España y en el resto de la América hispana. Poemas como *Estrella de Cuba* (1823), pasando por *A Emilia*, *Proyecto* y *Niágara* (1824) hasta llegar a la cúspide política de *Himno del desterrado*, así lo confirman, porque el sentimiento de la libertad individual va progresivamente convirtiéndose en ideal político para el poeta (Obaya, Barredo & Ricardo, 1978).

Por eso a José María Heredia le corresponde el mérito de ser reconocido como el máximo exponente de esta

primera mitad romántica por inmortalizar a la Patria en su lírica, dotado de un alto don poético y por su propio temperamento romántico; junto a él sobresalen Gabriel de la Concepción Valdés (Plácido), José Jacinto Milanés y Gertrudis Gómez de Avellaneda (Tula). Estas cuatro figuras poéticas sobresalen y llenan de manera absoluta este período. Ellos reflejaron su momento histórico a través del ansia de libertad individual que resume en sus obras. Libertad individual que se convertía por extensión en libertad colectiva, al ser los poetas hijos de un pueblo oprimido. Es la poesía quien define la literatura cubana y en especial esta etapa. La poesía por poseer posibilidades expresivas y de extensión, juega un papel con mayor o menor facilidad en aquel momento de censura y persecución contra las ideas revolucionarias (Ruiz Beltrán, 2012).

El segundo romanticismo poético en Cuba desarrollado en los años cincuenta y sesenta decimonónico, está representado por cuatro figuras principales como: Rafael María de Mendive, Joaquín Lorenzo Luaces, Juan Clemente Zenea y Luisa Pérez de Zambrana; quienes fueron considerados los restauradores del buen gusto de la poesía cubana de mediados del siglo XIX, esta se destaca por la renovación formal y estética, así como, los temas que realzan la cubanía, cuando en esa poesía intimista se refugian en la naturaleza autóctona para expresar sus sentimientos (Ruiz Beltrán, 2012).

Aunque los poetas románticos cubanos siguen las líneas generales del romanticismo europeo, estos encausan su inconformidad con el medio de manera muy positiva: crisis con las circunstancias hostiles a la patria y al curso humano de la individualidad. A mediados del siglo XIX, en Cienfuegos, existe una juventud que se siente identificada en alto grado con el incipiente sentimiento nacionalista que se estaba forjando entre los criollos, sentimiento que tiene como mejor aliada a la poesía, destacándose en esta corriente artística las voces de Clotilde del Carmen Rodríguez López (1829-1881), La hija del Damují, Antonio José Hurtado del Valle (1841-1875), El hijo del Damují, y la olvidada Adelaida Saíenz de la Peña (1844-1878), pertenecientes todos a la segunda etapa romántica de Cuba más intimista, revolucionaria y comprometida con los aires independentistas de la isla. Estos autores se han escogido porque ellos representan los ejemplos más fehacientes de la incipiente literatura desarrollada en la comarca cienfueguera, y porque, además constituyen un baluarte indiscutible dentro de la cultura e idiosincrasia local. De ahí que se incluya dentro de una asignatura propia del currículo denominada Literatura Local, impartida a los estudiantes de 4to año de la Carrera de Español-Literatura.

### Clotilde del Carmen Rodríguez López.

Clotilde del Carmen Rodríguez López, más conocida como *La hija del Damují*, está considerada como la primera mujer reconocida por su talento artístico en Cienfuegos. Fue poeta, dramaturga y también pedagoga, radicando su mayor mérito en la enseñanza gratuita a niños pobres de la ciudad. Aunque no nació en el seno de una familia pudiente, dominaba el inglés y francés y su casa sirvió de punto de reunión para los intelectuales de la época.

Sin su consentimiento Antonio González Curquejo publica un volumen de su poesía que recoge títulos como: *La Tarde, La lluvia, A la niña Anita Buigas, remitiéndole un ramo de flores, Pensamientos, Colón y Las Casas y Noches de Cuba*. Otro poemario, que se encuentra en la Biblioteca Provincial *Roberto García Valdés* recoge otros poemas que llevan por nombre: *A orillas del río Jabacoa, Un socorro tardío, A orillas del mar, Melancolía al morir la tarde y Las nubes* (Rodríguez, 2011).

Estos poemas muestran una composición desde el punto de vista estructural en versos de arte mayor, endecasílabos y en ocasiones versos alejandrinos o tetradecasílabos y versículos, evidenciado en su poema *Pensamientos*. En algunas de sus composiciones antes mencionadas emplea la oda o la silva si se ve desde el punto de vista de la métrica, pues se combinan endecasílabos con heptasílabos, pero no hay presencia de rima en el mayor de los casos y cuando existe solo la consonante en una estrofa en versos pares, mientras que en otras trata de utilizar cierta asonancia que nada tiene que ver con las características de la estrofa. Los temas de sus poemas se catalogan en líricos o sentimentales y civiles o históricos (Rodríguez, 2011).

El romance *A orillas del Jabacoa*, puede relacionarse con las corrientes criollista y siboneyista que se encontraban en auge cuando la autora escribe este poema. Dos elementos: el intento de recrear la vida precolombina y la adopción del romance, son claves para la clasificación. Este romance revela ciertas peculiaridades del modo de pensar de la época, tales como (Menéndez, 2014):

1. La proclividad que presentan los poetas locales del siglo XIX, e incluso de principios del XX, a tomar como símbolo de Cienfuegos no el mar, sino el río.
2. El enfoque, desde el punto de vista de la época, de situaciones y personajes históricos.
3. El valor relativo o absoluto, que se le concede al fenómeno del progreso.

Esta composición junto *Al Damují*, atribuido a Ambrosio Echemendía, el poeta esclavo, son los puntos de los

que emana una corriente importante de la tradición local (Menéndez, 2014).

En la primera estrofa se enuncia el propósito de hacer una rememoración del devenir histórico de la villa cuando dice: “*En las floridas riberas/Que baña fiel Jabacoa, /En dulce y plácida calma/He pasado largas horas, / Pensando, Jagua querida, / En las fases de tu historia, / Y afanosa demandando/ A las cristalinas ondas/ Algún episodio hermoso, / De indiano amor una trova*”. (Menéndez, 2014, p.62)

En esta estrofa la autora utiliza recursos expresivos que realzan la tranquila belleza natural de Cienfuegos como el epíteto (floridas *riberas*, *cristalinas ondas*) y la *prosopopeya* (*dulce y plácida calma*).

En la segunda estrofa, la autora hace alusión al progreso que va alcanzando la comarca cuando expresa: “*Ni la caña cimbradora, / Ni el perfumado cafeto*”. (Menéndez, 2014, p. 63).

Con estos recursos expresivos, Clotilde del Carmen muestra el avance, desde el punto de vista agrario, pues, ya existían en la comarca grandes plantaciones de caña en las zonas del actual batey *Pepito Tey* y del Central *14 de Julio* y grandes extensiones de tierra sembradas de café en el lomerío del *Escambray*, hay que tener en cuenta que Cienfuegos, última villa fundada en Cuba, contaba por ese entonces, 23 años aproximadamente.

La escritora utiliza adjetivos precisos (cimbradora y perfumado) para dar características propias de estos cultivos, utiliza la sinestesia como recurso expresivo, lo que demuestra su conocimiento sobre ellos. La autora refleja en estos versos una característica romántica: la evocación a la naturaleza. Otro elemento sobresaliente de este romance es cuando menciona la edad precolombina como *la época más bella*, considerándola un regreso a lo originario y virgen, en oposición a ese llamado desarrollo mencionado en la primera parte del párrafo cuando alude a las cañas y al café. En estos versos se refleja una de las características románticas: los temas históricos y legendarios.

Se aprecia también en la estrofa, al final, la idea de la colonización a los idílicos, pero pecadores aborígenes cuando expresa: “*Y vi llegar a tus playas / En las naves españolas /De la sacrosanta cruz / La imagen consoladora*”. (Menéndez, 2014, p.64)

Más adelante menciona en el poema a dos figuras, que para Clotilde son objeto de predilección: Cristóbal Colón: “*Del suelo privilegiado / Que cual escogida joya / el ínclito genovés / Añadió a la real corona*”(Menéndez, 2014) donde vuelve a mencionar la naturaleza cuando

metafóricamente la compara a la isla en todo su esplendor de flora y fauna con una joya y Fray Bartolomé de Las Casas: “*Y elevarse hasta el cielo / Bajo una ceiba frondosa, / ante un pueblo prosternado, / La sacratísima hostia, / Y escuché al Padre Las Casas, / Que con voz grave y sonora, / A los indios explicaba/ Nuestra religión católica*”(Menéndez, 2014, p. 64). La autora muestra una imagen del Padre Las Casas mientras está santificando la hostia en la eucaristía, y más adelante continúa: “*Dios es un ser infinito, / Artífice de la obra/ Del universo, creado/ A una frase de su boca*”(Menéndez, 2014, p. 64). Estas palabras mencionadas por el Padre Las Casas demuestran la ideología altamente relevante que ya se estaba forjando en la personalidad de esta mujer cienfueguera. La poetisa menciona al *Artífice de la creación del universo*, refiriéndose al Gran Arquitecto venerado por los masones como el gran creador del mundo, de ahí el símbolo masónico que los identifica: el globo terráqueo y la escuadra.

Pese a todos los indiscutibles valores mencionados, La hija del Damují presenta uno que es incuestionable que se considera el mayor aporte que hizo a su terruño natal y fue la confección de la bandera que enarbolaría Germán Barrio Howar, quien fuera luego Teniente Coronel del Estado Mayor del General Adolfo Fernández- Cavada y que representaría a los mambises cienfuegueros cuando se unieron al Ejército Libertador después del llamado del 7 de febrero de 1869, demostrando su gran patriotismo e independentismo. Esta muestra los colores de la bandera francesa y enarbola las ideas de libertad, igualdad y fraternidad que profesaba la Revolución en Francia de 1789. Por tanto, se trata de una elección subversiva, que plasma la asunción de un ideal republicano ajeno por completo a la retrógrada reverencia a las viejas monarquías (Rodríguez, 2011).

#### Antonio Hurtado del Valle

Otra expresión romántica en la comarca cienfueguera y que también pertenece a la segunda generación de poetas románticos en Cuba la conforma el poeta Antonio Hurtado del Valle. Este pasa su niñez bajo el influjo de la prosperidad y adelanto comercial que se estaba suscitando en Cienfuegos a partir del año 1849 en que se comienzan a sentir en la localidad ideas y actos libertarios.

Desde muy temprana edad ocupa el cargo de redactor principal del primer periódico editado en imprenta que tuvo la ciudad titulado *Hoja Económica*, a los 20 años se hace cargo de la dirección del periódico *El Fomento*, órgano oficial de la jurisdicción, tres años más tarde, o sea, en el año 1864 se ocupa de la redacción de asuntos políticos en el mismo periódico de tendencias liberales, marcando una nueva pauta en el periodismo local,

hasta el momento desconocida; en ese mismo año publica en Guanabacoa un tomo de poesías y en 1865, en Cienfuegos otro tomo con el título de *Producciones*. En 1867 comienza a publicar *El Comercio*, de tendencias también liberales, haciéndose más radical cuando estalla la guerra en 1868. (gacetadejagua.wordpress.com premios y distinciones antonio hurtado del valle, 2019)

Funda *El Damují*, semanario de corta duración; colabora en *El Siglo de la Habana*; en *El Correo* de Trinidad; en *El Central de Villa Clara*; en la revista habanera *Cuba Literaria* dirigida por Fornaris y en *La Aurora* de Madrid. (gacetadejagua.wordpress.com premios y distinciones antonio hurtado del valle, 2019)

Siendo corresponsal de *El Siglo de la Habana* conoce a Manuel Castro Marín, quien en su folleto *Antonio Hurtado del Valle*, publicado en 1888 en Sancti Spiritus comunica una serie de datos acerca del escritor que recoge luego Cintio Vitier en *Flor oculta de poesía cubana*, de las cuales se extrae lo que sigue:

“Castro Marín relata su encuentro y amistad con Hurtado del Valle en Cienfuegos, las reuniones en la casa de Manuel Pruna Santa Cruz y el surgimiento de las Conferencias Literarias, de los que fueron miembros Jacobo Domínguez Santi, Enrique Edo, Carlos Genaro Valdés, Gregorio Suárez, Eugenio Ledón, Modesto Martín Martínez y otros. Luis Martínez Casado, director de *El Telégrafo*, denunció estas actividades al Gobernador, secundándole Pérez de Gavía, corresponsal de *La Prensa de La Habana*, Ferrer de Couto en *El cronista de Nueva York*. Hurtado del Valle, a la sazón corresponsal de *El siglo*, “se vengaba dignamente de los enemigos de las Conferencias, evidenciando su torpe conducta y sus torcidas intenciones”. (Menéndez, 2014, p. 67)

Estas palabras expresan el sentir del poeta, del periodista; se evidencia la sutileza encendida por el amor patrio de no poder expresarse libremente como cubano contra aquel enemigo que oprimía sin ningún decoro a todo el que pensara en libertad plena para Cuba.

Al comenzar la lucha armada en Las Villas, lo abandona todo y se dirige con sus utensilios de periodista: papel, pluma, tinta y una imprenta manual hacia el Escambray. Federico Fernández – Cavada, quien fuera electo por sus compañeros para liderar las tropas villareñas- lo designa director del primer periódico clandestino que tuvo el Ejército Libertador titulado *La Estrella de Jagua*, cumpliendo cabalmente su función de periodista. Ganó los grados de Comandante por su participación activa en la lucha; fue diputado por Las Villas a la cámara de Guáimaro donde realiza una excelente labor; luego Salvador Cisneros Betancourt, presidente de la República en Armas lo

nombró sub-secretario del interior. En 1874 compone en la manigua el himno titulado *A Las Villas* cuando se toma la determinación del inicio de la campaña de la invasión encabezada por Máximo Gómez, que pretendía recuperar el territorio perdido por la insurrección de la zona y luego continuar avanzando hasta llegar a Occidente para incorporarla a la lucha (Caro, 2011).

Este himno sirve de referencia luego, para la composición de otro himno también exaltado y patriótico como *El Himno Invasor* compuesto por el también poeta Enrique Loynaz del Castillo en 1895 (Menéndez, 2014).

Reneé Méndez Capote en sus recordados *Relatos heroicos*, afirmó que Enrique Loynaz fue capaz de componer su extraordinaria marcha de guerra porque fue acuñado por su madre con los viejos cantos de la Guerra Grande, refiriéndose al episodio de la composición del *Himno Invasor* (Menéndez, 2014).

Los versos que compone para la invasión son exaltados, con gran sentido de la métrica, con refinado, pero fuerte gusto estético, constatando la exaltación del yo colectivo, ese yo que encierra las ansias de libertad, ese yo comprometido con la causa independentista, ese que arenga, que llama, que incita, que enaltece evidenciando la libertad de expresión como característica romántica, todo en él es una alocución a todos para que la invasión cumpla su objetivo fundamental, llevar la guerra a toda la isla, que esta se involucre toda para aniquilar al opresor español cuando expresa: “*Los generosos pueblos de Oriente/ de sus guerreros mandan la flor, / y con vosotros marcha el valiente/ camagüeyano batallador*”. (Piedra, 2006)

El poema presenta una rima consonante demostrando la ritmicidad y la métrica precisa, características esenciales del Romanticismo en Cuba, además muestra connotaciones plásticas que le proporciona la exactitud de la forma, constatando ese amor hacia la naturaleza patria cuando resalta en sus versos el hermoso paisaje cubano: “*Hay unos valles verdes, hermosos, / donde las cañas de oro se dan*”. (Piedra, 2006)

El autor utiliza recursos expresivos como la metáfora (*de sus guerreros mandan la flor, cañas de oro*) y la adjetivación (*verdes, hermosos*) para enfatizar el dolor del yo colectivo por la patria bella pero subyugada, el compromiso de los hijos ilustres de Cuba, el valor que demuestran en el campo de batalla, el sufrimiento por aquellos que todavía padecen la amargura de la esclavitud más que demostrar belleza y dominio del lenguaje.

Otro ejemplo de su poemario exaltado por los ideales patrios lo constituyen los versos dedicados al mayor general Ignacio Agramonte cuando fuera asesinado por los

españoles en el Camagüey: “*Muerto estaba, / y le temieron / y temblando y pavorosos / en llamas le sumergieron: / así sus restos gloriosos / a cenizas redujeron*”. (Caro, 2011)

A propósito de su obra literaria el crítico José Manuel Carbonell expresó: “*El poeta fue en la composición revolucionaria exaltado y soberbio, más en lo hondo de su ser gemía la nota doliente*”.

En otras de sus composiciones, *A las olas, el poeta* muestra en forma de glosa cómo se refugia en la naturaleza, demostrando su amor por lo natural. El poeta se cobija en el paisaje marino para darnos ese tono de cansancio, de dejadez, de fin. Presenta un yo lírico afligido, triste, abatido, mustio cuando expresa: “*En ansia febril y loca / se estará el mundo agitando / mientras yo sobre esta roca / donde el mar casi me toca / la orilla estoy contemplando. / Las olas veo llegar, / las siento a mis pies bullir, / llegan la arena a tocar / y las veo luego huir / por la llanura al mar / Yo amo aquese rumor lento / que percibo en blanda calma, / porque acalla mi lamento, / porque en el lama lo siento: / mas ¿qué decís a mi alma?*”. (Menéndez, 2014)

Toda esa soberbia, hidalguía, quehacer político y amor patrio le valió al poeta cienfueguero para que nuestro José Martí lo llamara: “el pulcro y tierno Hurtado” y lo incluyera en el volumen prologado por él *Los poetas de la guerra* y que publicara *Patria* en 1893 (Martí, 1983).

Los versos de El hijo del Damují, fallecido en las cercanías de la sabana camagüeyana en un campamento mambí, el 7 de junio de 1875, fueron muy populares dentro de las tropas insurgentes, formando parte de la literatura de campaña con la que los mambises amenizaban las charlas (Guanaroca del Sur).

#### Adelaida Saínez de la Peña

Otra de las figuras representativas del Romanticismo en Cienfuegos fue la poetisa Adelaida Saínez de la Peña que no por ser la que menos implicación tuvo con la causa libertaria deja de expresar en sus versos su amor por la independencia de Cuba.

Esta mujer vivió solo 34 años, pero dejó en su quehacer literario obras escritas en verso y prosa. Nació tres años después que El hijo del Damují, por lo que prácticamente son contemporáneos.

Las obras de Adelaida nunca fueron íntegramente publicadas, ya que, según las memorias de Enrique Edo, Rousseau y Díaz de Villegas, esta las publicó en vida en periódicos tanto de la villa como de otras localidades del país.

La producción literaria de la escritora se resume en la sección biográfica del libro de Rousseau y Díaz de Villegas:

“Entre sus numerosas poesías, escritas sin el propósito de que fueran publicadas, pues su natural modestia le hacía creer que sus trabajos no merecían los honores de la publicidad, se pueden mencionar como las mejores las siguientes: *A las cubanas, Cristóbal Colón, Cuba, A la luna, La esperanza, A un sinsonte, A un clavel marchito, La esperanza mía, Luchas del corazón, A una mariposa, La infancia, El indio de Maniabón, A mi hermana Lola, Al retrato de mi hermana Lola, Entusiasmo* y algunas décimas. Parece ser que su género favorito y en que más se distinguió fueron los *Cuentos familiares*, de poca extensión, mereciendo especialmente mención los titulados *La casita blanca, Brisas de honor, Beso de las flores, Mañanas de abril, El secreto de Guarina, Jagua y Enemigos de una flor*”. (Menéndez, 2014, p. 76)

De toda esta producción literaria que Adelaida legó solo sobrevivieron tres obras: el soneto Cristóbal Colón, y los poemas en décimas *A mi madre* y *A un sinsonte*.

Las décimas tituladas *A mi madre* constituyen una elegía, elemento imprescindible de la poesía cubana. Este poema parece ser de los primeros que escribió, pues, no aparece en el libro de Rousseau y Díaz de Villegas, sino en Memoria histórica de la villa de Cienfuegos y su jurisdicción de Enrique Edo (Menéndez, 2014).

El poema constituye un canto a la madre, a esa mujer que da la vida a otro ser, que lo cuida, lo ama, lo defiende; este es un canto de amor, añoranza y mucha tristeza. Según palabras de la autora, se puede inferir que no pudo disfrutarla mucho tiempo, por lo que se deduce que es un poema autobiográfico. Desde el punto de vista formal está bien escrito, con una métrica bien cuidada y utiliza un lenguaje elegante, propio de la elegía, así como los recursos empleados dan la sensación de angustia, desolación que siente la autora por la pérdida de su madre.

“*¡Oh cuanta dulzura tiene / De madre el nombre querido! / ¡Tan dulce! Y para mí ha sido / Borrado para que pene. / Mi Dios, castigo perenne / Dale, si existir pudiera, / a todo el que maldijera / al ser que le dio la vida... / ¡madre, mi madre querida, / Si yo un momento te viera! / Mil veces, ¡oh madre mía, / Soñé llena de delicias / que tus maternas caricias / Cada instante recibía; / que a tu lado yo vivía / Gozando de tu bondad / Mas después la realidad / ¡Virgen de los cielos pura! / Con su cáliz de amargura / Me reveló mi orfandad / ¡que gloria más venturosa / Puede un hijo ambicionar / Que a su lado contemplar / A una madre cariñosa! / Siempre amable y bondadosa / Consuela nuestra aflicción / Con su angelical pasión / Que paz y bien solo encierra / Pues la madre es en la tierra / El ángel de salvación*”. (Menéndez, 2014, p. 76-77)

*A un sinsonte*, poema en décima de la propia poetisa demuestra los sentimientos abolicionistas de la autora. Esto se corrobora con lo expresado por Mayra Hernández Menéndez en su estudio de la décima escrita por mujeres en Cuba cuando dice: “Las espinelas de Adelaida Saíenz de la Peña recrean el tema de la naturaleza, como las que dedica A un sinsonte, donde, no obstante, simbólicamente, nos ofrece un canto a la libertad, quizá (o seguro) bajo la influencia de la corriente criollista y, en particular, de El Cucalambé”. (Menéndez, 2014, p. 78)

El yo lírico en el poema es un sinsonte, negro pájaro que habita en nuestros campos que presenta colores sobrios entre el gris y el negro, por lo que este constituye un símbolo. Como cualquier ave, le gusta vivir libremente para disfrutar su libertad como le plazca, así mismo les pasa a los hombres oprimidos. La autora utiliza de fondo, como contraste, la idílica naturaleza cubana para enfatizar el sentir del ave sonora: la tristeza, expresado en los recuerdos que la prisión le trae del hermoso paisaje silvestre.

*“Pobre pájaro, que ausente / De tus prados y tu nido / Te quejas entristecido / Del hado crudo, inclemente... Ya no miras las palomas / En los árboles copados, / Ni tus montes encumbrados / Ni tus pintorescas lomas; / Ya no aspiras los aromas / De las selváticas flores; / ya no escuchas los rumores / Del claro y precioso río, / Ni oyes en el bosque umbrío / Trinar a los ruiseñores.”* (Menéndez, 2014, p. 78)

Adelaida minimiza la subjetividad, subrayando solo su simpatía con el sufrimiento del pájaro que no pierde, en ningún momento, el papel protagónico en el poema. *“En oír tu dulce canto / Mi pecho no se complace / Pues sé que tu canto nace / Entre congojas y llant.”* (Menéndez, 2014, p. 78)

Al final del poema, Adelaida le da un cierre definitivo, claro y explícito cuando escribe: *“Ya no entonas con agrado / Tus plácidas cantinelas; / Solo amargas y penas / Tu sencillo pecho siente / Como el hombre que inocente / gime entre duras cadenas.”* (Menéndez, 2014, p. 79)

La autora con mucha vehemencia expone su ideología en estos versos rechazando el sometimiento y la opresión de unos pocos para con un pueblo entero, solo por el hecho de creer que este les pertenece.

## CONCLUSIONES

Se puede concluir que las expresiones líricas cienfuegueras reflejan las ideas morales, filosóficas, estéticas e ideológicas del tiempo que les tocó vivir.

En sus composiciones existe una gran exaltación del yo, un gusto y refugio por la naturaleza, un amor desmedido

por la patria y la libertad, así como, los símbolos que identifican la ciudad.

El conocimiento e integración de la literatura local como asignatura propia hace posible que el estudiante se identifique con las tradiciones, ideología e intransigencia revolucionaria locales, pues, estas forman parte de su formación cívica y profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caro, M. (2011). Guanaroca del Sur: Dos poetas, hijos del Damují. <http://guanarocadelsur.blogspot.com/2011/04/dos-poetas-hijos-del-damuji.html>
- Fundación Wikimedia. (2019). Wikipedia, la Enciclopedia Libre. <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>
- Martí, J. (1983). Los poetas de la guerra. Pueblo y Educación.
- Menéndez, A. P. (2014). Los hijos de la paloma. Mecenaz.
- Obaya, A., Barredo, G., & Ricardo, Y. (1978). Valoraciones sobre temas y problemas de la literatura cubana. Pueblo y Educación.
- Piedra Sarría, Y. L. (2006). *Antonio Hurtado del Valle: un poeta de la guerra*. <https://www.monografias.com/trabajos40/antonio-hurtado-valle/antonio-hurtado-valle.shtml>
- Rodríguez, T. C. (2011). *Personalidades femeninas: su importancia en el patrimonio cienfueguero. Personalidades femeninas: su importancia en el patrimonio cienfueguero*. <https://www.monografias.com/trabajos89/personalidades-femeninas-patrimonio-cienfueguero/personalidades-femeninas-patrimonio-cienfueguero.shtml>
- Ruiz Beltrán, A. (2012). Las expresiones líricas en Cuba y su contribución a la identidad cultural. <http://www.monografias.com/trabajos90/expresiones-liricas-cuba/expresiones-liricas-cuba.shtml>

# 26

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS SOBRE FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES ON THE TRAINING OF PEDAGOGICAL COMPETENCES OF UNIVERSITY TEACHERS

Gonzalo Andrés Espín Álvarez<sup>1</sup>

E-mail: [gonzaloespin@hotmail.com](mailto:gonzaloespin@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7534-2484>

Raúl Alpízar Fernández<sup>2</sup>

E-mail: [rafhez@ucf.edu.cu](mailto:rafhez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3460-063X>

<sup>1</sup> Universidad de Guayaquil. Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

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

Espín Álvarez, G. A., & Alpízar Fernández, R. (2020). Referentes bibliográficos sobre formación de competencias pedagógicas de los docentes universitarios. *Revista Conrado*, 16(74), 215-224.

#### RESUMEN

La presente investigación abarca la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la carrera de Gestión Empresarial de Ecuador que les permitan un desempeño más creativo y transformador en el proceso de formación de los profesionales. Hoy se reclama de las instituciones formativas y sus docentes no solo dinamismo y efectividad de sus desempeños, como elementos de esencia en el mejoramiento de la calidad y excelencia sino, además, el dominio de las ciencias pedagógicas como garantía de una constante cualificación de su gestión pedagógica tanto en la institución universitaria, como en el orden personal. El objetivo de esta investigación es analizar los referentes bibliográficos sobre formación de competencias pedagógicas de los docentes universitarios, sus tendencias principales y la reflexión de la práctica docente, específicamente de la carrera de Gestión Empresarial.

#### Palabras clave:

Competencias pedagógicas, gestión pedagógica, docentes universitarios.

#### ABSTRACT

The present investigation embraces the formation of pedagogic competitions in the educational of the career of Managerial Administration of Ecuador that allow them a more creative acting and transformer in the process of the professionals' formation. Today it is not claimed of the formative institutions and their educational ones single dynamism and effectiveness of their actings, as elements of essence in the improvement of the quality and excellence but, also, the domain of the pedagogic sciences as guarantee of a constant qualification of their pedagogic administration so much in the university institution, like in the personal order. The objective of this investigation is to analyze the relating ones bibliographical on formation of the educational university students' pedagogic competitions, its main tendencies and the reflection of the educational practice, specifically of the career of Managerial Administration.

#### Keywords:

Pedagogical competences, pedagogical management, university teachers.

## INTRODUCCIÓN

Los docentes, en el contexto actual, se conforman como componente indispensable del proceso de cambio educativo, por lo que diseñar la formación que deben recibir y dirigir su mejora profesional se convierten en ejes articuladores para el logro de los objetivos esperados. Desde esta mirada, queda manifiesto que la formación de los docentes en las competencias necesarias para enseñar a las nuevas generaciones tal vez sea la dimensión más importante para la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos.

De esta forma el término competencia ha ocupado con fuerza el proceso de formación continua de los docentes de cualquier nivel de enseñanza, que no es nuevo en su denominación, pero merece nuevas connotaciones como palabra clave en los programas formativos. En varios países hoy se erigen sistemas de formación por competencias, que propenden a la certificación de aprendizajes adquiridos en procesos de formación continua y no pocas veces a la cualificación, desde las experiencias y competencias previas que ya posee el docente.

Vinculado a las investigaciones sobre competencias pedagógicas se erige la formación continua de los docentes, como resultado de la confrontación reflexiva de la propia práctica diaria, la experiencia personal. Solo a partir de la auto observación, el análisis de las necesidades sociales y del alumnado, sus competencias para poder satisfacer estas exigencias y las personales, es posible establecer un compromiso consigo mismo para actualizarse, logrando el perfeccionamiento continuo, como una vía para su preparación a través de la investigación y el diagnóstico de los grupos escolares

En este sentido, en los últimos años se han incrementado las investigaciones referidas entre otros, con propuestas teóricas de carácter general (Pineda & Sarramona, 2006; Ávalos, 2007) dirigidas a docentes graduados de esta profesión, sin ajustarse en muchos casos a la diversidad, ni la singularidad de los contextos donde se desarrolla el proceso formativo. Las valoraciones hechas mostraron que, si bien existe consenso sobre las competencias que caracterizan a un buen profesor, no existe una mirada homogénea entre los actores.

Con relación al tema de competencias pedagógicas se puede encontrar diversidad de competencias en el perfil, las que no pueden separarse de sus dos principales funciones profesionales: la docencia y la investigación (Mas, 2009). A juicio de los autores de este artículo se debe concebir programas que permitan formar competencias pedagógicas en los docentes, debido a la complejidad en los procesos de los profesionales y la diversidad de

situaciones que deben afrontar y problemas profesionales que deben resolver, en sus contextos formativos.

De acuerdo con Padilla & López (2013); Mellado (2013); Paz (2014), el perfil profesional del docente universitario en pedagogía se enmarca en competencias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto individual como grupal, propiciando acciones que permitan una mayor autonomía, además de usar críticamente las nuevas tecnologías para el desarrollo metodológico de aprendizaje para con sus alumnos. En este sentido, los docentes que posean competencias pedagógicas orientan adecuadamente los procesos de conocimientos de los estudiantes universitarios y se apoyan en la reflexión de la actividad pedagógica.

Los pronunciamientos anteriores están dirigidos específicamente al cambio de los docentes, quienes para protagonizar una formación adecuada de los profesionales desde las aulas universitarias, han de poseer un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan desarrollar una docencia de calidad y responder de forma adecuada a los problemas que la enseñanza les plantea, a los que se denomina competencias pedagógicas (Fonseca, 2016; Rivadeneira, 2017; y Aguiar & Rodríguez, 2018).

Se destaca que las competencias pedagógicas en los docentes universitarios integran un conjunto de condiciones relacionadas con la investigación, la difusión, el manejo del quehacer educativo, la calidad de la función docente, la cooperación y el liderazgo tanto en la institución y el aula como en el contexto del ejercicio de la docencia misma. Los docentes deben conocer los desafíos que se encuentran en la pedagogía, el diseño de una diversidad de estrategias construidas a partir de las necesidades y estilos de aprendizaje de los jóvenes y la investigación continua de múltiples fuentes que faciliten la integración de los saberes de varias disciplinas.

En el caso de Ecuador, el estado asume, las transformaciones del sistema educativo en todos los niveles, incluido el universitario. Su objetivo está dirigido a alcanzar, una eficiencia que garantice que este se constituya en un paradigma para el desarrollo sostenible y sustentable, garantía de la equidad y la elevación creciente de los niveles de calidad de vida para todos los ciudadanos, para esto el Ministerio de Educación tiene, entre sus direcciones principales, la superación permanente de los docentes, pero la superación a docentes es aislada y sin un programa establecido.

En el año 2010 se aprueba la Ley Orgánica de Educación Superior la cual establece que los docentes de la Educación Superior ecuatoriana deben tener título de

cuarto nivel académico, relacionado con su área profesional, sin embargo, no existe una exigencia específica en cuanto a la necesidad de que estos docentes tengan un perfil pedagógico. Esta puede ser la razón de que en las Universidades ecuatorianas exista un gran número de docentes sin suficiente preparación en el campo pedagógico, lo que constituye una debilidad del propio sistema educativo.

En Ecuador aún persisten dificultades por la no formación en el tema de las competencias de los docentes, específicamente en la Carrera de Gestión Empresarial, sin embargo; los docentes saben que deben formar las competencias, pero no están preparados para ello, y se encuentran como principales insuficiencias las siguientes:

- Marcada tendencia en el proceso de formación continua a la especialización técnica, en detrimento de la preparación pedagógica.
- En las actividades docentes no existe correspondencia entre los contenidos y el desempeño que luego deben tener los estudiantes.
- Los docentes, tienen una preparación muy tradicional, hacen énfasis más en el contenido que en las condiciones en que aprenden los estudiantes, preocupados por la disciplina del aula, no implican emocionalmente a los estudiantes a motivarse por el aprendizaje de los contenidos a tratar.
- Poco aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen los contextos desde la relación formación-autof ormación en su concepción para formar competencias pedagógicas.
- La superación de los docentes no está enfocada a la formación de competencias pedagógicas con la prioridad necesaria, no es sistémica, ni responde a los retos y exigencias de la sociedad en la formación de los profesionales.
- En los docentes de la carrera de Gestión Empresarial se evidencian dificultades en sus competencias pedagógicas en los objetivos, el tratamiento de los contenidos, la formación de valores y la forma es esencialmente académica. La evaluación tiende a ser teórica.

Sin dudas, existe una contradicción entre el necesario desempeño profesional de los docentes universitarios a tono con las exigencias sociales, en función de que los egresados tengan mejor formación, basados en las normativas que legalizan y facilitan la superación de los docentes en sus universidades; sin embargo, la superación actualmente en lo relacionado con las competencias pedagógicas es insuficiente y carece de una concepción sistémica, lo que no les posibilita ser protagonistas y decisores de su propio proceso de formación de competencias pedagógicas. El objetivo de este análisis valorar los

referentes bibliográficos sobre formación de competencias pedagógicas de los docentes universitarios, sus tendencias principales y la reflexión de la práctica docente.

## DESARROLLO

Los problemas de la formación del hombre son en la actualidad, motivo de estudio por diferentes investigadores, lo que influye en la existencia de diversas tendencias y concepciones con relación al tema. Es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en ejercicio se implican individual o colectivamente, de forma crítica y reflexiva, para adquirir conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional.

En este contexto, la falta de formación continua y actualización docente universitario, en relación con la práctica profesional cotidiana, es un factor que incide en el rezago educativo. Para el profesorado en ejercicio aprender en el puesto de trabajo, como en muchas otras profesiones, juega un papel central y dominante en su desarrollo profesional. Esto implica, que la experiencia, y más que nada la reflexión sobre esa experiencia, es un buen medio de adquirir las competencias pedagógicas.

La formación continua se ha construido como concepto, colocando al docente como sujeto en formación, para romper con las visiones tradicionales de la capacitación como medio para compensar deficiencias o como vía para comunicar los cambios normativos en el currículo y su desarrollo. La educación es cada vez más compleja. El proceso de cambio, recombinación implica una transformación del individuo en sí mismo, presupone un cambio de actitud, comprensión y transformación gradual de los profesores, además de tener una profunda formación teórica de los contenidos que enseña, tiene que mostrar el modo en que se aplican los mismos en la solución de los problemas profesionales y personales: es transmitir lo pasado, construir y anticipar el futuro, criterio con el que coinciden los autores.

La mayoría de los profesores, tras su formación universitaria, hablan de una inadecuada preparación para afrontar sus tareas diarias y resaltan que la mayoría de los aprendizajes se producen en la propia práctica, en un proceso dialéctico entre lo aprendido en la Universidad y la gestión de su propia práctica.

En sentido amplio, el desarrollo profesional del docente universitario es un proceso como resultado de la experiencia y la reflexión sistemática acerca de la práctica docente. Incluye actividades formales e informales y se distingue de la capacitación o del entrenamiento a partir de cursos y talleres en los que se aborda algún aspecto

del trabajo de aula (Ávalos, 2007). La importancia de la relación teoría-práctica y concluye que no es suficiente con un aprendizaje profesional que se base solo en la experiencia y en la cual el docente se va formando en manera pasiva, sino que necesita de una formación inicial sólida la cual debe renovar, actualizar y revisar de manera permanente.

La formación es individual, aunque los docentes se reúnan para recibirla, pues cada uno interpreta desde sus propios referentes, necesidades, motivaciones y experiencias previas, los contenidos que se tratan. Al respecto, destaca dos elementos esenciales para la formación continua del docente universitario:

- La constatación del nivel existente en los docentes a partir de los cuales se identifican sus necesidades, demandas de superación, grados de satisfacción de la comunidad académica.
- El análisis de la actividad que desarrollan los docentes estableciendo las principales tareas básicas generalizadoras que ellos realizan, así como la satisfacción que éstas les provocan.

Sin desconocer el valor de la formación inicial, la idea de una formación continua se ha convertido en una decisión estratégica e ineludible para organizaciones y docentes que pretenden mejorar la calidad de su trabajo, considerando el umbral de calidad que aseguraría su especialización en su desempeño profesional.

La formación continua de los docentes universitarios está relacionada con el componente didáctico, teniendo en cuenta su relevancia en las prácticas pedagógicas. En este sentido se considera que la tarea de estos no consistirá solo en enseñar contenidos disciplinares sino también en definir y plantear situaciones en las cuales los estudiantes puedan construir, modificar y reformular conocimientos, habilidades y actitudes. De este modo, no se trata de propiciar la comprensión aislada de los contenidos sino de generar múltiples formas y dinámicas de enseñanza.

Al coincidir con los autores anteriores se considera que esto implica reabrir el debate sobre la formación de los profesores reforzado por la evidencia internacional donde se constata que la calidad de los profesores es un factor clave de la mejora educativa en las universidades. En el caso ecuatoriano, la formación del docente universitario es básicamente a través de programas que refuerzan el conocimiento base de su materia, y en sistemas de información y computación, extrañándose la superación sobre cómo hacer llegar el conocimiento a los alumnos; y podría añadirse, en formarles competencias, para a su vez, replicarlas en sus estudiantes.

En Ecuador las opciones para la formación docente que pertenece al sistema oficial, consiste en cursos sobre variados temas que se programan durante los períodos vacacionales, que son coordinados según las solicitudes de los propios maestros o en base a cambios y ajustes que el sistema oficial determine. Para que los docentes se formen en temas de competencias, deben acudir a la auto superación, y no siempre las autoridades docentes dan su venia para que apliquen sus proyectos investigativos, como lo requiere la formación por y en competencias.

El autor de la investigación señala la importancia de la formación, no solo en los aprendizajes de los profesores, sino también, en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, en la formación continua del docente universitario se debe destacar la relación entre lo cognitivo y lo afectivo; lo espontáneo con lo pensado; lo lógico con lo psicológico y metodológico; lo desarrollador con lo innovador; lo teórico con lo experiencial y contextual; a fin de contribuir al desarrollo de procesos instructivos, educativos y de enseñanza aprendizaje en las universidades.

Se considera que la formación continua del docente universitario exige que se valore la formación del mismo desde su práctica reflexiva educativa como una condición esencial para formarse como docente de este nivel. Está formación se manifiesta de forma permanente y flexible, al contexto y las características del modelo que predomine, la Ley Orgánica de la Educación y su aplicación a la Educación Superior.

### Las competencias profesionales y pedagógicas

Actualmente es posible encontrar muchas definiciones acerca de las competencias; se ha extendido su uso no sólo a las competencias laborales o comunicativas, sino también a la educación y a una gran diversidad de actitudes, conocimientos, proyecciones sociales y hábitos esenciales para el correcto funcionamiento de sociedades, en lo tecnológico y la producción.

Para Barrios & Fong (2002), a los efectos del trabajo en las organizaciones, las clasifican en:

- Competencias Básicas (Fundamentales o Esenciales). Asociadas a conocimientos y comportamientos relacionados con la educación formal que permiten el ingreso al mundo laboral, pues habilitan para el desempeño en un puesto de trabajo. Muchas vinculadas con la comunicación (destrezas, habilidades y capacidades de lectura, expresión), otras propias del pensamiento (análisis, síntesis, evaluación y transformación de situaciones o hechos, dentro del ámbito numérico), todo enmarcado dentro de principios, valores y códigos éticos y morales.

- Competencias Genéricas (Transversales). Las comunes a un mismo campo ocupacional, sectores o subsectores. Entre ellas, están las relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, de planear, programar, negociar y entrenar.
- Competencias Específicas (Técnicas). Vinculadas a un área ocupacional determinada o específica. Tal es el caso del uso de instrumentos y lenguaje técnico de una determinada función o área funcional. Estas competencias no son fácilmente transferibles a otros contextos laborales.

Existen otros criterios para clasificarlas, centradas en el desempeño con dos categorías:

- Las competencias diferenciadoras: posibilitan que una persona tenga un desempeño muy superior a cualquier otra, bajo las mismas condiciones.
- Las competencias de umbral: aquellas que permiten un desempeño suficiente para realizar una tarea determinada.

En el ámbito educativo se considera importante aceptar el término competencia no sólo asociado a un conjunto de saberes, sino asociado también a un conjunto de valores y comportamientos que determinan el desempeño y actuación de la persona y que, además, no son obtenidas de una vez y por todas, sino a través de un proceso de continuo perfeccionamiento y adaptación durante toda la vida laboral del individuo (Iñigo & Sosa, 2003).

Las competencias constituyen una configuración holística y estratégica de cualidades cognitivas y afectivas de un individuo, construidas en un proceso sistemático de educación, acorde a sus necesidades e intereses, que le garantizan un desempeño responsable y eficaz en el cumplimiento de la misión organizacional dentro del espíritu de su cultura, el entorno en que se desarrolla y los retos que el mismo le impone.

Al valorar cada definición, sus aportes y contextos, sus fundamentos psicológicos y las implicaciones a los efectos de la presente investigación, los autores comparten las definiciones anteriores, las cuales permiten concebir las competencias de diferentes enfoques, no obstante, se considera que debe contemplarse también la competencia de una forma más integral sobre los sujetos a formar, ya que incluye tanto los aspectos cognitivos, como actitudinales, la eficacia y la actuación integrada obtenida desde la práctica. Se destaca que algunos autores restringen las competencias a unos pocos de sus componentes, otros, se concentran en los verbos, respecto al para qué de cada componente fundamentalmente los incluidos en el perfil de las competencias laborales: saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer.

En la generalidad de los conceptos, tradicionalmente se ha enfatizado en los dos primeros componentes: los conocimientos, las habilidades y destrezas. Sin embargo, la motivación que impulsa la adquisición de los demás componentes, aunque todos los elementos en conjunto llevan al desempeño, la interacción de ellos es lo que permite establecer distintos niveles de desempeño, calificándolo de competencia o no.

### Competencias profesionales

Las competencias son construidas, basadas en el fundamento constructivista, según el cual es necesaria una plataforma, un saber previo, para construir sobre él. Es deducible que la plataforma de las competencias profesionales son las competencias básicas, los saberes y saber hacer adquiridos durante la formación profesional, y las formas de ser y estar del individuo previo a insertarse a la vida laboral, dichas competencias se irán desarrollando con la experiencia, la incorporación de los valores, normas, principios de la institución y los nuevos saberes y habilidades que allí se formen.

Esta definición refuerza el enlace entre el mundo laboral y los centros educativos, ella reviste gran importancia para la posibilidad de adquirir empleos, pues de la claridad, validez y confiabilidad de las normas de competencia de la sociedad y su coincidencia con los centros educativos, depende que haya un referente común que conduce a mayor transparencia en el mercado de trabajo

Existe una distinción entre competencias laborales y profesionales, al analizar la competencia laboral como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada. La competencia laboral constituye una capacidad, es saber hacer algo, pero no garantiza el éxito.

El autor anterior considera que la profesional implica que la persona dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. La diferencia la hacen depender de la calificación en los profesionales, de la amplitud de la definición, limitando la laboral a capacidades mientras que la profesional es la integración de varios elementos.

En este sentido Rodríguez-Mena & Corral (2015), argumentan el carácter relacional y dialéctico de las competencias laborales, tomando como sustentación teórica base el enfoque histórico-social. Las competencias son

simultáneamente exigencias de una actividad profesional y cualidades de las personas que se realizan y concretan en esta actividad o en sus productos.

El autor de esta investigación asume de los planteamientos anteriores, que las competencias profesionales tienen un desarrollo individual, único en cada persona, por lo que es difícil medirlas, normarlas, contabilizarlas. Sin embargo, sí es medible es el éxito en la labor profesional, la calidad resultante de las acciones y los resultados que se obtienen, pero es imposible lograr esto sin los conocimientos que la sustentan, sin las actitudes en la base, sin las motivaciones personales y sin las condiciones propicias para el desempeño, de manera que sí poseen carácter relacional y dialéctico.

### Competencias pedagógicas

En materia de conocimientos la acción pedagógica demanda del profesor conocer la naturaleza de estos y del aprendizaje, y apropiarse de los conceptos básicos y actualizados de las disciplinas desde las cuales intervienen. Igualmente, de los insumos metodológicos para la mediación didáctica, tanto como del discurso sobre la enseñanza, que, permanece habitualmente en un nivel restringido.

Castellanos, et al. (2005), conforman un concepto sobre las competencias que debe tener un profesional de la educación, definiéndolas como las que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso enseñanza aprendizaje en particular, en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes. Declaran como competencias pedagógicas las siguientes:

- Competencia didáctica.
- Competencia para la orientación educativa.
- Competencia para la investigación educativa.
- Competencia para la comunicación educativa.
- Competencia para la dirección educacional.

Otra de las definiciones de competencias pedagógicas más difundidas, es la de Bozu & Canto (2009), que declaran que las competencias pedagógicas se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Eso es, el que ha de saber, saber hacer y cómo ser de los docentes para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea.

Este autor clasifica las competencias pedagógicas en:

1. Saber:
  - Tener una preparación adecuada y suficiente en contenidos teóricos y científicos.
  - Ser consciente y saber justificar los criterios que rigen la selección de los conocimientos y contenidos a enseñar.
  - Proceder para que los alumnos aprendan de manera rigurosa, activa, autónoma y compartida.
  - Conocer las características definitorias y la problemática de los estudiantes para tener en cuenta las necesidades y las posibilidades de los alumnos y prever los posibles conflictos.
  - Adaptar los programas y la metodología a las necesidades concretas de cada contexto social y cada grupo de estudiantes.
  - Conocer las cuestiones relativas a la organización del proceso educativo.
  - Poseer conocimiento y recursos para poder atender la diversidad en el aula.
2. Hacer:
  - Conseguir que los conocimientos sean significativos para los alumnos.
  - Promover la participación activa de los alumnos en la enseñanza de los contenidos.
  - Aplicar las técnicas básicas de comunicación.
  - Actuar de manera que nuestra materia sea considerada parte integrante de la educación de nuestros alumnos.
3. Ser:
  - Tener cierta capacidad de comunicación o capacidad de empatía, de compasión y cierto sentido del humor.
  - Creer en la relevancia de la función social de la educación, eso implica aceptar el compromiso ético que supone la profesión.
  - Tener vocación y gozar trabajando con los alumnos.

En el análisis del concepto de competencias pedagógicas, se puede destacar que estas constituyen la integración de los atributos con respecto al saber, saber hacer y saber ser, son simultáneamente exigencias de una actividad profesional y cualidades de las personas que realizan y concretan en esta actividad. Los autores definen las competencias pedagógicas considerando los criterios descritos desde la actividad dinámica reflexiva de la práctica educativa esencialmente en la función docente, como el conjunto de conocimientos, habilidades, valores, características personalológicas y contextuales que dan como resultado la integración del saber, saber ser, saber

hacer y saber estar mediante la interacción docente-estudiante en el proceso educativo.

### La formación de competencias pedagógicas de los docentes universitarios

En el caso de docentes universitarios, el estudio de las competencias pedagógicas se ha desarrollado internacionalmente con el objetivo de generar perfiles docentes, que permitan guiar el entrenamiento/capacitación y evaluación del profesorado. Enseñar en la universidad actual requiere de conocimientos, habilidades y actitudes diferenciadas de las que se necesitaban 20 años atrás. Diversos tipos de modelos respecto de estas competencias han sido creados como resultado de numerosas investigaciones, como son los propuestos por distintos autores como Galvis (2007).

El campo de formación de los docentes universitarios, se tienen en cuenta el camino de la investigación para reflexionar su quehacer educativo, para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir positivamente en su proceso de formación. Por otra parte, el docente debe vincular sus acciones individuales con las colectivas, para propiciar el debate, la discusión y el análisis de sus prácticas y teorías, creando así la oportunidad de aprender de otros y con otros.

Se considera que el docente universitario es reflexivo, cuando es capaz de someter a análisis sus propias acciones con una dirección precisa para el enfrentamiento y solución de las diferentes situaciones que se le presentan en su práctica educativa, para ello realiza un proceso de indagación que posibilite el examen de sus propias actuaciones.

La reflexión supone que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante todo el ejercicio de la profesión docente, con independencia de lo que se haga en los programas de formación docente del profesor universitario. Se coincide con los criterios de este autor en relación a que la reflexión, debe estar presente durante toda la formación del docente como facilitador educativo y en constante desarrollo. Se considera que es esencial en la formación pedagógica del docente y el estudio permanente, la reflexión es entonces la vía para analizar la práctica educativa.

La práctica docente no es más que la acción que el docente desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñanza y aprendizaje, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente. Ambas constituyen parte de la reflexión educativa como punto de partida de la formación pedagógica del docente sobre la reflexión educativa.

La reflexión es una cualidad fundamental del pensamiento, que garantiza el funcionamiento de este como sistema autorregulado, es una forma de actividad teórica del sujeto que le permite interpretar sus acciones propias. En este contexto Korthagen (2010), en un intento de definición del concepto de reflexión, adopta un punto de vista cognitivo-psicológico, argumentando que todo comportamiento humano está basado en estructuras mentales, que no son estáticas pues pueden ser modificadas, a partir de la experiencia o a través de la confrontación de situaciones vividas.

Los argumentos antes expresados permiten aseverar que, en el campo de la formación, la investigación educativa, se considera como formación pedagógica considerada a su vez, como reflexión de la práctica educativa. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Se coincide con De Jesús & Chirino (2002), que plantean que el docente universitario debe modelar y desarrollar didácticamente la asignatura, considerando las exigencias curriculares, las diferencias individuales y el contexto grupal. Estos supuestos para garantizar el eficiente desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, según los aspectos instructivos y educativos que caracterizan a la reflexión educativa.

Fuera de la acción pedagógica, el docente puede reflexionar sobre lo que ha pasado en clase, los resultados de su acción, los problemas enfrentados, la selección de nuevas estrategias de enseñanza, etc. El docente se plantea preguntas constantemente, con el fin de analizar su práctica, detectar qué puede hacer mejor, y se centra en los objetivos definidos a priori. Sin embargo, esta actitud reflexiva debe ser formada, construida paulatinamente, desde la formación pedagógica del docente, la institución educativa debe crear espacios y oportunidades para la concreción de este proceso desde el ejercicio de la profesión.

La reflexión de la práctica docente, puede ser conceptualizada como un proceso que implica la capacidad de pensar, de una manera estructurada, sobre una experiencia pasada –tanto en el tiempo como en el espacio– buscando nuevas formas de hacer las cosas y sacar conclusiones útiles para las acciones futuras. Es importante señalar que el análisis no se centrará únicamente en las características de la situación o contexto del problema, sino que también se cuestionarán los procedimientos

llevados a cabo para designar un problema y determinar su naturaleza, la formulación de objetivos, la selección de acciones y, sobre todo los conocimientos implícitos y los modos de entender y de representar la realidad durante la acción. Supone, una reflexión en torno al conocimiento en la acción y la reflexión en la acción.

La reflexión debe ser intencionada, sistemática, de búsqueda de respuestas y orientadora del y accionar instructivo y educativo. Un docente reflexivo es investigador y cumple funciones que trascienden a la de un especialista en una disciplina, transmisor de contenidos, porque es capaz de emitir juicios profesionales con autonomía, lo que implica criticar y reflexionar sobre su práctica educativa y contribuir a la solución de los problemas a través de la investigación, conduciéndolo hacia manifestaciones propositivas e innovadoras.

En esta investigación la concepción de la reflexión de la práctica educativa no es, en modo alguno lineal, sino que se sustenta en cada fase de la reflexión en la que el docente se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo. En este proceso se vincula la reconstrucción del pasado con la construcción del futuro concreto e inmediato a través de la acción educativa e instructiva. Se opina que la reflexión de la práctica educativa se puede comprender como: Una interrelación entre lo científico y lo práctico, aprendizaje crítico-transformador, aprender de la propia práctica, la autoperparación, y la innovación educativa.

### [La formación de las competencias pedagógicas desde la Práctica reflexiva educativa en el docente universitario de la Carrera de Gestión Empresarial](#)

La valoración de la acción del docente debe ser valorada desde una perspectiva holística, lo que implica una visión amplia y diversificada, la acción docente como una práctica reflexiva educativa, considera al mismo como un agente activo. En este sentido, en la Carrera de Gestión Empresarial se asume la reflexión de la práctica educativa como aspecto esencial para formar las competencias pedagógicas en los docentes de esta carrera: saber, saber ser, saber hacer y saber estar de un docente.

1. Saber: Conocer los contenidos de la pedagogía, psicología, la didáctica y los conocimientos científicos (teóricos y prácticos) de las disciplinas y asignaturas que imparte, así como los conocimientos sobre relaciones interpersonales adecuadas, normas de comunicación y trabajo grupal.
2. Saber hacer: Habilidades técnicas: aplicar técnicas participativas y dinámicas, motivar las clases, vincular la teoría con la práctica, desplegar los diferentes componentes del proceso: determinación y redacción

de los objetivos, explicar un contenido, organizar la enseñanza, determinar cuál forma de organización de la enseñanza es la pertinente a cada objetivo y contenido, aplicar los métodos requeridos en dependencia de los objetivos y contenidos, seleccionar y confeccionar los medios necesarios para el proceso, elaborar instrumentos de evaluación acordes a los componentes anteriores.

Habilidades sociales: ser asertivo, establecer una comunicación positiva, lenguaje claro, preciso, inteligencia emocional, vocabulario amplio, para relacionarnos con los demás en situaciones heterogéneas con estudiantes, docentes, directivos y demás personal de apoyo a la docencia.

Habilidades cognitivas e instrumentales: aquellas que permiten adquirir o construir el conocimiento como comparar, clasificar, analizar, sintetizar, secuenciar, descubrir; añadiendo otras más complejas como investigar, interpretar, predecir y razonar.

3. Saber Ser: Consiste en la articulación de diversos contenidos enmarcados en el desempeño de la competencia y, se caracteriza por la construcción de la identidad personal y la conciencia y control del proceso emocional en la realización de la profesión. En el saber ser está la motivación, el interés en el trabajo y, la búsqueda de idoneidad.
4. Saber estar: Actitudes e intereses acordes con las principales características del entorno laboral, es decir, que la actuación de la persona se ajuste a las normas y reglas del centro, considerando los valores, creencias y actitudes que favorecen o dificultan determinados comportamientos.

Para la formación de las competencias pedagógicas asumida por los autores resulta viable, ya que pauta las acciones que han de tenerse en cuenta para ello. Se puede apreciar que los diferentes investigadores consultados coinciden de una u otra forma, solo depende de a qué componente den más énfasis o qué terminología utilicen en su discurso, y todas ellas en consonancia con los pilares de la educación recomendados por Delors (1994).

La gestión empresarial implica un sinnúmero de requerimientos que necesita cumplir la empresa, para lograr sus objetivos organizacionales. Aunque la gestión a simple vista parece sencilla y que cualquier persona puede hacer una correcta gestión, en el mundo real de la empresa sucede todo lo contrario, se necesita una persona gestora que esté completamente capacitado y sepa hacer correctamente su trabajo.

La carrera de Gestión Empresarial, tiene como propósito formar profesionales emprendedores y competitivos

acorde a los avances investigativos y tecnológicos, que logren generar oportunidades laborales impactando la economía y la sociedad, de una manera positiva, con gran sentido de moral, ética, responsabilidad social y ambiental, sustentables en el tiempo.

El Ingeniero en Gestión Empresarial contará con sólidos conocimientos en gestión, administración, finanzas, contabilidad, y mercadotecnia con la aplicación de la tecnología, el inglés y el francés, que permita insertarse en el medio laboral y productivo con dinamismo, pro-actividad y emprendimiento, dentro de un entorno global. Podrá desempeñarse con eficiencia, y eficacia en las áreas administrativas, tributarias, financieras, de control, marketing y contables.

Las competencias pedagógicas en los docentes de esta carrera deberán estar orientadas para formar a un profesional capacitado para: aceptar observaciones y sugerencias a sus ideas y cuestionar teorías en forma argumentada, generar proyectos y planear propuestas de soluciones innovadoras, manejar con eficiencia recursos tecnológicos en la modificación de su entorno con ideas creativas, aplicar indicadores de gestión para alcanzar resultados de excelencia, aplicar sistemáticamente la estrategia de ganar-ganar en los negocios, adhiriéndose a los valores y con conciencia social, elaborar planes estratégicos y proyectos de acuerdo a la realidad socio-económica de los beneficiarios.

## CONCLUSIONES

La formación continua del docente universitario, garantiza la actualización de los mismos para su desempeño académico, laboral e investigativo en el proceso de formación de los profesionales Universitarios. Esta demanda ha exigido que la comunidad científica estudie desde diversas aristas, y una de ellas es la formación de competencias pedagógicas en la actividad profesional de los docentes.

Las competencias pedagógicas se asumen como saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer un docente, donde se brinda una caracterización de cada uno de ellos para su aplicación en la carrera de gestión empresarial tomando como punto de partida, la reflexión de la práctica educativa. Desde estos fundamentos se debe establecer el sistema de formación de competencias pedagógicas para los docentes de la Carrera de Gestión Empresarial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2004). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. [https://www.researchgate.net/publication/44818477\\_La\\_Calidad\\_de\\_la\\_educacion\\_ejes\\_para\\_su\\_definicion\\_y\\_evaluacion](https://www.researchgate.net/publication/44818477_La_Calidad_de_la_educacion_ejes_para_su_definicion_y_evaluacion)
- Aguiar, M., & Rodríguez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *EDUMECENTRO*, 10(2), 141-159.
- Ávalos, B. (2007). Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Barrios, E., & Fong, M. (2002). Diseño Curricular Basado en Competencias. Programa INTECAP. Servicio Nacional de Capacitación y Empleo.
- Bozu, Z y Canto, P J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Castellanos, B., et al. (2005). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. Editorial Pueblo y Educación.
- De Jesús, A. M., & Chirino, M. V. (2002). El desarrollo de habilidades investigativas en las Universidades de Ciencias Pedagógicas de Cuba y Bié (Angola). *Revista Congreso Universidad*, 1(2), 1-13.
- Delors, J. (1994). Los cuatro *pilares de la educación*. En, *La Educación encierra un tesoro*. El Correo de la *UNESCO*, 91-103.
- Fonseca, S. (2016). La formación de competencias pedagógicas en los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador. (Tesis doctoral). Universidad de Oriente.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencia. *Revista de Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- Iñigo, E, & Sosa, A. M. (2003). Artículo: Emergencia y actualidad de las competencias profesionales: Apuntes para su análisis. *Revista Cubana de Educación Superior*, 23(2), 56 – 57.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Márquez, E. (2009). La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa. Caracas: *Revista de Investigación*, 66.

- Mas, O. (2009). El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mellado, M. E. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Padilla, S., & López, M. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Estudios pedagógicos*, 39, 103-119.
- Paz, C. L. (2014). Competencias docentes para la atención a la diversidad: Investigación-Acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Pineda, P., & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de unos años de cambio. *Revista de Educación*, 341, 705-736.
- Rivadeneira Rodríguez, M. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 37(13) 41-55.
- Rodríguez-Mena, M., & Corra, R. (2015). Las competencias y su formación desde el enfoque histórico social. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 3(7).

# 27

## EL CARÁCTER COMPLEJO DE LA COMPETITIVIDAD EN DESTINOS TURÍSTICOS RURALES: CONSIDERACIONES PARA ESTUDIOS TURÍSTICOS

### THE COMPLEX CHARACTER OF COMPETITIVENESS IN RURAL TOURIST DESTINATIONS: CONSIDERATIONS FOR TOURISM STUDIES

Alexandra Verónica Parra Cárdenas<sup>1</sup>

E-mail: [avparra@espe.edu.ec](mailto:avparra@espe.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7356-3726>

<sup>1</sup> Universidad de las Fuerzas Armadas. Ecuador.

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

Parra Cárdenas, A. V. (2020). El carácter complejo de la competitividad en destinos turísticos rurales: consideraciones para estudios turísticos. *Revista Conrado*, 16(74), 225-230.

#### RESUMEN

El fenómeno turístico tiene una importancia relevante para la economía de los países. En este sentido en el presente artículo se aborda a la competitividad de destinos turísticos con énfasis en la ruralidad, el hecho de no hacerlo impediría el fortalecimiento de la actividad turística en las comunidades. El trabajo se centra en el carácter complejo de la competitividad aplicado en diferentes contextos, evidenciándose una conceptualización relacionada directamente con el objeto de evaluación de la misma, de los resultados se evidencia limitantes para la evaluación, se exponen consideraciones que contribuyen a resolver uno de las grandes dificultades que tiene la gestión de la competitividad a nivel de destino turístico. Los aportes teóricos analizados pueden ser utilizados en las carreras de Turismo del Ecuador.

#### Palabras clave:

Competitividad turística, contextos, complejidad, evaluación, destinos turísticos.

#### ABSTRACT

The tourist phenomenon has a relevant importance for the economy of the countries. In this sense, this article deals with the competitiveness of tourist destinations with an emphasis on rurality. Failure to do so would prevent the strengthening of tourist activity in the communities. The work focuses on the complex nature of competitiveness applied in different contexts, evidencing a conceptualization directly related to the purpose of its evaluation, the results are evident as limitations for the evaluation, and considerations that contribute to solving one of the great difficulties in managing competitiveness at the tourist destination level. The theoretical contributions analyzed can be used in the careers of Tourism in Ecuador.

#### Keywords:

Tourist competitiveness, contexts, complexity, evaluation, tourist destinations.

## INTRODUCCIÓN

La dinámica del turismo impacta directamente sobre las comunidades, considerando que los visitantes buscan destinos y cuyo fin es el disfrute y aprovechamiento de atractivos que puedan ofrecerles. Así las comunidades participan directa o indirectamente en la actividad económica con sus productos y servicios.

Diferentes autores exponen definiciones de destino turístico, así según Valls (2007), constituye la unidad base de la gestión para las políticas turísticas. De acuerdo con esto, Bigné, Font & Andreu (2001), señalan que en esencia el destino es un sistema de relaciones, más que un conjunto de componentes (instalaciones y atractivos).

Este modo de abordar el estudio de los destinos turísticos permite identificarlos no como una realidad preexistente (producto o territorio) sino como elementos relacionados que en su dinámica generan una imagen percibida por los visitantes. Sin embargo, eluden un elemento esencial que se refiere al problema de la espacialidad.

Esta insuficiencia es superada con la definición de la Organización Mundial del Turismo (2002), al definirlo como un espacio físico donde el visitante permanece y consume al menos una noche; incluye diversos tipos de productos, servicios y atractivos dentro de un radio de influencia de un día de ida y regreso. Bajo esta concepción el autor Molina (2002), señala que el destino turístico está compuesto por los recursos del mismo (naturales, arquitectónicos y soporte físico, entre otros) y su oferta como tal (entretenimiento, eventos, gastronomía, etc.).

En orden de lo expuesto el destino turístico posee un límite físico, con gestión administrativa, un sistema de relaciones y poseedor de una dinámica a su interior, creando así una imagen determinada en los visitantes.

La existencia de una imagen requiere de esfuerzos de marketing en su promoción y de un trabajo conjunto de actores turísticos, lo que presupone un enfoque conjunto en la comercialización, que a su vez genera la presencia de una cooperación vertical en materia de marketing para todo el espacio geográfico del destino, articulada sobre una visión estratégica.

La gestión del marketing promocional con el uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), constituye una nueva forma de publicitar y difundir una oferta a través de sitios web, siendo un importante canal de comunicación con los clientes. El uso de las TIC es importante según Aguilar, Petrizzo & Terán (2009), porque facilitan el acceso a la información, al conocimiento y al aprovechamiento de oportunidades de negocio, que desde el concepto de desarrollo endógeno, permiten

disminuir la relación de dependencia que existe con algunos países desarrollados.

A pesar de los avances mostrados en los análisis anteriores en cuanto a la definición de destino, aún faltan dos elementos esenciales, al menos para los fines de la presente investigación y se refieren al problema de los atributos tangibles e intangibles del destino y de la territorialidad. A juicio de la autora, esto queda resuelto en la propuesta que realiza Martín Fernández (2003), cuando plantea que los destinos turísticos constituyen, primero, una combinación de prestaciones y elementos tangibles e intangibles los cuales ofrecen determinados beneficios al cliente como respuesta a ciertas expectativas y motivaciones y, segundo, al concebir los territorios el espacio donde se efectúan las actividades turísticas que poseen esas características y que pueden desarrollarse como productos a lo largo del tiempo o crearse en un breve lapso, en una combinación compleja, sobre cuya base, se pueden clasificar de la siguiente manera:

Bajo	Complejo turístico
Medio – bajo	Polo turístico o zona
Medio	Destino específico
Medio – alto	Región turística
Alto	Destino país

Dependiendo del territorio donde se desarrolle la actividad turística, es decir del destino turístico, podemos distinguir dos categorías principales de turismo, por una parte el turismo urbano, y por otra el rural, atendiendo a la clasificación más sencilla del espacio realizada en geografía. Según Buzo (2003), considerando las motivaciones y actividades que se desarrollen en estos espacios se pueden distinguir otros tipos de turismo, unos más propios del espacio urbano, otros más propios del espacio rural y finalmente otros que se practican indistintamente en un territorio u otro.

El mismo autor también menciona que las modalidades turísticas propias del espacio urbano deben disponer de una infraestructura adecuada, pero se engloban en esta denominación prácticas tales como el turismo de negocios, congresos y seminarios, convenciones, deportivo, lo que no quita que esporádicamente se puedan desarrollar en el espacio rural. En el espacio rural existen variedades más destacadas como el agroturismo, el ecoturismo, el turismo de pueblos, el turismo de aventura. Existen otras modalidades que no se definen por uno u otro espacio, pudiéndose practicar en ambos, como el turismo cultural, el de sol y playa, el religioso, el étnico y nostálgico y el de salud; su localización depende del recurso turístico que lo motive, o de la mencionada infraestructura adecuada.

Del análisis expuesto, la autora indica que el destino turístico es un conjunto de unidades territoriales con productos turísticos para satisfacer necesidades de los visitantes. Siguiendo el hilo conductor la autora expone sus ideas acerca del concepto en la ruralidad.

Para tratar de reducir los efectos dañinos que el turismo de masas ha provocado, nace otra corriente que se ha denominado turismo alternativo, en la que los viajes a la naturaleza han ganado importancia. El interés por esta nueva modalidad turística surge en el afán de huir de las masificaciones, así según el Portal de tendencias de verano, los turistas en el año 2019 centraron esta tendencia un 69% más que en el 2018 (Gutiérrez 2019).

El espacio geográfico en el cual se desarrolla este tipo de turismo se denomina destino turístico rural, cuyo propósito es poner en valor el patrimonio territorial del mundo rural, lo que se debe corresponder con las directrices de la Organización Mundial del Turismo (2002) con relación a la necesidad de la descentralización de la administración turística hacia agentes de desarrollo rural. Una manifestación del turismo rural en destinos turísticos rurales es el turismo comunitario.

La autora coincide con Román, et al. (2009), citado por González (2011), que un componente clave del producto ofrecido en el turismo rural comunitario (TRC) es la cultura local. El autor al referirse al rasgo distintivo de los productos de este tipo de turismo, lo expone como el deseo, de ofrecer a los visitantes un contacto personalizado al turista, se les brinde la oportunidad de disfrutar el entorno físico y humano de las zonas rurales, así como la participación en actividades, tradiciones y estilos de vida de la población, es decir, de acuerdo al autor, donde la cultura este implícita.

Los beneficios de la práctica del TRC se traducen en desarrollo económico y social de las comunidades locales que los practican. Esto garantiza una mejora sustancial de la calidad de vida de regiones rurales disminuyendo los índices de pobreza, preservación de los recursos naturales y culturales de las comunidades-destino, mientras que conjuntamente va creando ventajas competitivas, ingresos de divisas y empleos dignos, contextualizados con la realidad local.

Por lo tanto, el desarrollo de las comunidades cobra la relevancia necesaria López (2017), para lograr la movilización de personas hacia espacios que le ofrezcan la oportunidad de experiencias únicas y novedosas para estar en contacto directo con el medio ambiente y el intercambio con culturas y costumbres. Es una posible solución al efecto negativo del turismo de masas en los países en vías de desarrollo, constituyéndose en una estrategia

de las propias comunidades, el cual está amparado por organizaciones internacionales como la Organización Mundial de Turismo (2002), con varios objetivos como el empleo, propiedad para la propia comunidad, conservación de recursos naturales y culturales, desarrollo económico y social, y calidad en la experiencia del visitante.

Así, de acuerdo a las características propias y aspectos distintivos del TRC, este puede ser adoptado por los destinos turísticos rurales con el afán de fortalecer el turismo, lo que requiere de su acertada gestión a través de la planificación, organización, dirección y evaluación.

La evaluación de la competitividad de destinos turísticos es importante en aras de mejorar la oferta, pues a criterio de Valls (2002), son en estos espacios donde se produce, se crea, comparte y enriquece culturalmente, se realizan las actividades de ocio (deporte, diversión, turismo), se atraen capitales, se posiciona el destino como centro de acontecimientos internacionales, se rompen brechas en ciencia, tecnología, innovación, se atraen a turistas y visitantes, se obtiene rentabilidad económicas para sector público y privado, rentabilidad social para los habitantes locales: trabajo, infraestructuras, instalaciones, rentabilidad ambiental: revalorización del territorio y del patrimonio.

Debido a la naturaleza generalizada del concepto del fenómeno de la competitividad, no existe un concepto único que sea universalmente aceptado.

El concepto de competitividad ha evolucionado con el tiempo y se le integrado otros conceptos importantes tales como el bienestar social o sostenibilidad.

Además de lo expuesto, se han utilizado aspectos competitivos para diferentes unidades de análisis, tales como producto, empresa, sector industrial o nación (Filho, 1995, citado por Barbosa, Oliviera & Rezende, 2010) y el propio destino.

## DESARROLLO

El concepto de competitividad se ha aplicado en diversos contextos, desde una perspectiva territorial hasta una sectorial, empresarial, nacional e internacional. Su adaptación a la realidad de cada contexto ha implicado un ejercicio de carácter subjetivo para alinear la perspectiva de evaluación, el observador, el objeto de estudio y los elementos que permiten su definición y operacionalización.

En consecuencia, no se cuenta con una definición única de competitividad sino con una conceptualización relacionada directamente con el objeto de evaluación de la misma.

El análisis nos permite subrayar una serie de aspectos que se manifiestan como tendencia en la definición del concepto:

Su definición se enmarca primeramente en el ámbito de los países y de los mercados internacionales y a juicio de la autora, tienen como fundamento esencial la teoría de las ventajas competitivas, generadas por precios menores, así como las comparativas, derivadas de diferencias en la dotación de recursos entre países.

Otra tendencia consiste en definirla en relación con los países, pero hacia su interior, articulada a tres niveles del sistema: macro, meso y micro. En este sentido se destaca el tratamiento del concepto a nivel micro, donde todas las propuestas se basan en los análisis porterianos de la cuestión. Una tendencia, derivada de la anterior, la enmarca en un nivel que puede ser considerado meso, al vincularla al enfoque territorial y regional, tal es el caso de autores como Barbosa, et al. (2010).

Es interesante destacar, que en las tendencias enmarcadas a nivel macro, micro y meso, varios autores establecen, como un atributo definitorio de la competitividad, su impacto en el nivel de vida de la población, más allá del logro de ventajas comparativas y competitivas.

Otra tendencia y que es de suma importancia para el logro de los objetivos de la presente investigación se refiere, a la definición del concepto de competitividad como una capacidad, lo que ha sido señalado por casi el 29% de los autores referenciados en el período de 1985-2013.

Este aspecto refleja la diversidad de enfoques y aproximaciones al propio concepto de competitividad, pues se analiza como la capacidad de producir mercancías con eficacia y eficiencia ajustándose a los estándares exigidos por los mercados en donde éstas se realizan; capacidad de mantener, las ventajas competitivas y comparativas, para mantener la posición en el mercado; capacidad de proveer una tasa aceptable de crecimiento y un estándar de vida sostenido para sus ciudadanos; capacidad para alcanzar los objetivos de desarrollo; capacidad de sobrevivir y crecer de manera sostenible; capacidad de obtener beneficios superior en referencia a la media, de manera sostenible, pero en beneficio de la calidad de vida de la gente; capacidad de: a) incrementar el nivel de vida de los habitantes, b) de generar incrementos sostenidos en productividad, c) de insertarse exitosamente en los mercados internacionales.

Muy asociado a lo anterior se destaca la tendencia del carácter complejo, multifacético y multidimensional del concepto de competitividad. Sobre la base de este carácter se ha desarrollado, a juicio de la autora, el concepto

superior de competitividad sistémica, que no sólo se refiere a considerar los niveles macro, meso y micro, sino que presupone el enfoque integral y participativo en la gestión del ámbito de competitividad de que se trate. Es, por tanto, un producto complejo y dinámico que resulta de la interacción de los actores que intervienen en el ámbito donde se desarrolla.

Es criterio de la autora, que este concepto es una derivación del enfoque de la competitividad de empresas de Porter (1998), cuando señala que éste contiene conjuntos de empresas que se han articulado apropiadamente entre sí para producir y comercializar con éxito productos o servicios, con base en sus ventajas comparativas y competitivas.

En el turismo, la competitividad de los destinos es un concepto que comienza a desarrollarse de manera importante durante los años 90 (Sánchez & Siles, 2016), por lo que se puede considerar como no longevo y en desarrollo. Todo parece indicar que estos estudios se inician con los trabajos de Ritchie & Crouch 1993), donde se discuten las perspectivas e interacciones de los factores claves para el logro de la competitividad. Los aportes continuaron con un análisis periódico que fue publicado en un trabajo de Crouch & Ritchie (1999).

Esta situación no es casual, pues durante las 6 últimas décadas, el turismo ha experimentado una expansión continua y se ha diversificado, convirtiéndose en uno de los sectores económicos de mayor envergadura y crecimiento del mundo, lo que ha aumentado la competencia entre los destinos. Como resultado de esa expansión durante las décadas de los años 80 y 90, el turismo se convierte en un fenómeno económico generalizado a nivel mundial, lo que objetivamente condiciona la necesidad de buscar las causas que expliquen por qué un destino es más atractivo que otros.

Esta competencia ha generado la necesidad de diseñar estrategias que contengan los factores de desempeño de los destinos traducidos en elementos concretos y medibles que propicien la identificación de actividades y servicios generadores de valor para el visitante.

El fenómeno anterior ha tenido su reflejo en el marco de las economías nacionales, lo que es señalado por Barbosa, et al. (2010), al subrayar la importancia que el turismo ha adquirido para estas economías, expresada en la intensificación de la competencia entre los destinos turísticos, pues la elección del país, la ciudad o la región como destino turístico por los turistas significa más ingresos, empleo e ingresos fiscales para la localidad que recibe a estos visitantes.

Los autores consultados hasta el momento han realizado primeramente el análisis del concepto de competitividad para, posteriormente, trasladar este a los destinos turísticos. Pero, aplicar las teorías de competitividad entre empresas o países a los destinos turísticos no es una tarea fácil porque éstos no se comportan exactamente como las empresas, aunque sí que tienen aspectos en común en el desarrollo de su actividad.

Los estudios sobre la competitividad de los destinos turísticos se incrementaron a principios del presente siglo, pero se evidencia también, que aún se está lejos de alcanzar consensos sobre su definición conceptual. Y al igual que como se vio en el análisis anterior, predomina en los autores la definición del concepto de competitividad como capacidad del destino, asociando ésta a las siguientes consideraciones determinados por la capacidad o habilidad del destino para:

- Proporcionar mayor calidad de vida a sus residentes, ser sostenible y prosperidad económica a largo plazo.
- Crear e integrar productos con valor añadido que sostienen sus recursos, al tiempo que mantienen su posición en el mercado en relación a sus competidores.
- Mediante la innovación y la especialización de productos turísticos, proporcionar la atracción intencional de una demanda debido a su diferenciación de los demás destinos y, en consecuencia, permitir su continua competición.
- Ofrecer bienes y servicios que funcionan mejor que otros destinos en aquellos aspectos de la experiencia turística considerados importantes por los turistas, e incrementar el gasto turístico, atraer a nuevos, y satisfacerlos en su experiencia.
- Agregar valor y así aumentar la riqueza por la gestión de bienes y procesos, de la atractividad y de la proximidad, y a través de la integración de esas relaciones, dentro de un modelo económico y social que toma en consideración el capital natural del destino y su preservación para las generaciones futuras.
- Desarrollar, elaborar y crear recursos para generar atractivos por medio de productos, mejoras en infraestructura, incremento de la calidad mejoras en los negocios y condiciones para un mejor desempeño económico.
- Conseguir un conjunto variado de objetivos, algunos de los cuales están relacionados con la demanda, pero muchos otros amplían su alcance más allá incorporando objetivos económicos, sociales o medioambientales.
- Competir con otras áreas geográficas debido a que el destino posee unos recursos extraordinarios o a que los gestiona de una manera eficiente.

En general, se puede decir que estas definiciones aportan una visión integradora en la que destacan tres elementos. El primero indica que la competitividad únicamente se puede determinar en relación con la posición del destino en el mercado turístico. El segundo elemento relaciona la creación e integración de productos turísticos desde una perspectiva de cadena de valor, debido al carácter multisectorial de la actividad turística. El tercer elemento está relacionado con el sostenimiento de los recursos y la rentabilidad de la actividad turística en el tiempo, por lo que la competitividad debe incluir la medición de su impacto sobre el entorno.

## CONCLUSIONES

Se evidenció la existencia de limitantes en la evaluación de la competitividad debido al carácter complejo de este concepto.

Con el término se asocian otros conceptos como son la competitividad turística, del destino y crecimiento económico, la prosperidad como consecuencia de esa competitividad. Sin embargo, hay que entender que el término prosperidad para las comunidades con identidad étnica y con heredad de cultura autóctona está asociado a su propia filosofía de vida.

De las consideraciones expuestas se pueden encontrar elementos que contribuyen a resolver uno de las grandes dificultades que tiene la gestión de la competitividad a nivel de destino turístico y que a nivel general aportan una visión integradora que pueden ser consideradas en estudios turísticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. Petrizzo, M., & Terán, O. (2018). Developing technologies of information and communication from the approach of the endogenous. *Revista Venezolana de Economía Social*, 18.
- Barbosa, L., Oliviera, C., & Rezende, C. (2010). Competitiveness of tourist destinations the study of 65 key destinations for the development of regional tourism. *Revista de Administração Pública*, 44(5): 1067 -1095.
- Bigné, E., Font, X., & Andreu, L. (2001). *Marketing de Destinos Turísticos: Análisis y Estrategias de Desarrollo*. ESIC Editorial.
- Buzo, I. (2003). *Geografía Humana*. Instituto Bilingüe Hispano Húngaro.
- Crouch, G., & Ritchie, J. (1999). Tourism competitiveness and societal prosperity. *Journal of Business Research*, 44, 137-152.

- González, E. (2011). Una propuesta para desarrollar turismo rural en los municipios de Zacatecas, México: las rutas agro-culturales. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 9(1).
- Gutiérrez, E. (2019). El auge de destinos turísticos rurales. <http://www.fanfan.es/auge-destinos-turisticos-rurales/>
- López, M. C. (2017). *El servicio de turismo como alternativa sustentable y su impacto en el desarrollo comunitario en la parroquia ulba del canton baños de agua santa de la provincia de tungurahua durante el año 2015-2016*. (Trabajo de Investigación). Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Martín Fernández, R. (2003). *El desarrollo de los productos turísticos: perfeccionamiento de los estudios de concepto y diseño*. Centro de Estudios Turísticos.
- Molina, S. (1991). *Conceptualización del turismo*. Limusa.
- Organización Mundial del Turismo. (2002). *Manual on Tourism and poverty alleviation*. OMT. <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284406005>
- Porter, M.E. (1998). *The Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. Free Press.
- & Crouch, G. (1993). *Competitiveness in International Tourism: A Framework for Understanding and Analysis*. Association Internationale d'Experts Scientifique de Tourisme.
- Sánchez, A., & Siles, D. (2016). *Competitividad de los destinos turísticos*. Universidad Politécnica de Cartagena.
- Valls, J. F. (2007). *Gestión de destinos turísticos sostenibles*. Ediciones Gestión.

# 28

## LA ACTIVIDAD FÍSICA Y ENVEJECIMIENTO EXITOSO: CONSIDERACIONES DE UNA RELACIÓN NECESARIA

### PHYSICAL ACTIVITY AND SUCCESSFUL AGING: CONSIDERATIONS OF A NECESSARY RELATIONSHIP

José Manuel Rojas Rebollido<sup>1</sup>

E-mail: [jmrojas@ucf.edu.cu](mailto:jmrojas@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3191-971X>

María Magdalena López Rodríguez del Rey<sup>1</sup>

E-mail: [mmrodriguez@ucf.edu.cu](mailto:mmrodriguez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2776-3756>

Manuel García Viera<sup>1</sup>

E-mail: [mgarcia@ucf.edu.cu](mailto:mgarcia@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0868-8623>

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

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

Rojas Rebollido, J. M., López Rodríguez del Rey, M. M., & García Viera, M. (2020). La actividad física y envejecimiento exitoso: consideraciones de una relación necesaria. *Revista Conrado*, 16(74), 231-239.

#### RESUMEN

El envejecimiento es un proceso universal que afecta a todas las personas, constituye un tránsito vital complejo, lleno de contradicciones y paradojas, pues, junto a las enfermedades, se llega al deterioro de la salud y constituye un riesgo que tarde o temprano irrumpe incluso a dar paso a la muerte. Sin embargo, el avance de la ciencia, ha demostrado que se puede envejecer con buen estado físico y mental, aplazando el periodo crítico y llegar a tener éxito en la vida personal y social. Uno de los recursos para alcanzar estos objetivos es la práctica de la actividad física, la cual deberá ser implementada atendiendo a determinadas condiciones. Las consideraciones que ameritan este tema se incluyen en este artículo con el ánimo de aportar desde una proyección orientadora, reflexiones que supone la relación necesaria entre actividad física y envejecimiento exitoso.

#### Palabras clave:

Envejecimiento, actividad física, condición física.

#### ABSTRACT

Aging is a universal process that affects all people, it constitutes a complex vital transit, full of contradictions and paradoxes, because, together with diseases, health deterioration is reached and it constitutes a risk that sooner or later bursts even Give way to death. However, the progress of science has shown that one can age with good physical and / or mental state, postponing the critical period and becoming successful in personal and social life. One of the resources to achieve these objectives is the practice of physical activity, which must be implemented according to certain conditions. The considerations that merit this topic are included in this article with the aim of contributing from a guiding projection, reflections that supposes the necessary relationship between physical activity and successful aging.

#### Keywords:

Aging, physical activity, physical condition.

## INTRODUCCIÓN

El envejecimiento es un proceso biológico universal, progresivo, irreversible e individual que se caracteriza por un deterioro bioquímico y fisiológico que conduce a la disminución de las capacidades del organismo para adaptarse al ambiente interno y externo. Gutiérrez (1994); y Anzola, et al. (1994), definen el envejecimiento, como un proceso vital del ser humano, durante el cual ocurren modificaciones biológicas, psicológicas y sociales que se manifiesta de diferente manera en cada persona.

Aunque en general el envejecimiento se asume como un proceso del etéreo, progresivo

intrínseco y universal que acontece en todo ser vivo con el tiempo. Diversos investigadores buscan explicar cómo lograr que este periodo pueda ser apreciado como positivo, en la medida que se considere que la persona es la única responsable en controlar aquellos factores que puedan afectar el bienestar y la calidad de vida.

Desde punto de vista demográfico, algunos autores lo consideran como el aumento en la proporción de personas de edad avanzada con relación al resto de la población, sin embargo, se debe considerar la importancia de la inversión de la pirámide de edades, debido a que el fenómeno, no es solamente un aumento de la proporción de ancianos, sino también una disminución de la proporción de niños y jóvenes entre 0 y 14 años (Abreus Mora, González Curbelo & Borges Clavero, 2018).

La existencia de factores internos y externos que provocan ruptura del equilibrio, en el desarrollo de un organismo a lo largo de su vida, explican la idea de que el envejecimiento está genéticamente programado, pero dejan un margen para comprender que también se han desarrollado mecanismos para la adaptación, el desarrollo y renovación de la práctica de vida, para controlar las manifestaciones que inciden en el envejecimiento (Abreus Mora, González Curbelo & Del Sol Santiago, 2016).

La involución física del organismo y los cambios psíquicos, que implican envejecer, debe verse como transformación y no como pérdida, ni desgaste; es preciso apreciarlo como cambios cualitativos que se manifiestan en la personalidad como un todo, y que dejan su impronta en la funcionalidad integral de la persona para enfrentar la vida (Izquierdo, 1994).

Así el envejecimiento supone también un proceso de adaptación de la persona al cambio que se desarrolla de forma natural en su cuerpo y que condiciona la transformación de la vida y que con frecuencia se relaciona con el deterioro, la dependencia ligada a enfermedades, o las

discapacidades y no solo a la edad que por tiempo ha sido la principal característica.

Pero, el envejecimiento de la población, como fenómeno global, más allá de ser entendido como una amenaza, debe ser considerado como un logro eminentemente positivo, cuando se reconoce que cada día son más las personas mayores que llegan a edades más avanzadas, pero, además, lo hacen en condiciones cada vez mejores.

A pesar de que gran parte de las teorías sociológicas o psicosociales, que tradicionalmente han abordado la vejez y el envejecimiento, se han centrado en el proceso de desvinculación, postulando que esta etapa vital se caracteriza fundamentalmente por la retirada de la persona mayor de la vida activa.

Las últimas décadas se enfatiza en la idea de que es posible acometer acciones que contribuyan a preparar a la persona mayor, para que se asuma este periodo con mayor calidad de vida, prolongando no solo su estado saludable sino también su contribución a la vida social. Debido a ello se estimula y promueve la idea de adoptar una perspectiva saludable a lo largo de toda la vida, la cual asegure una vejez competente en todas las dimensiones de la vida.

Estudios realizados acerca de los factores que influyen en la longevidad han demostrado que adecuados hábitos de vida, la práctica de ejercicios físicos, cuidar la nutrición, mantener la mente activa, seguir aprendiendo, relacionándose, y tener un proyecto personal de vida, contribuyen a alargar la vida haciéndola más útil y placentera.

***“Son numerosas las enfermedades estrechamente ligadas con este proceso de envejecimiento: enfermedades cardiovasculares, artritis, cirugía de sustitución articular, enfermedad de Parkinson, la inactividad, medicación, entre otras”*** (Abreus Mora, et al., 2016, p. 318)

La implementación de políticas, programas de actividades que promueven la participación activa de las personas para mejorar la salud, permiten que al llegar a edades avanzadas se pueda poseer capacidades y habilidades que le permitan participar en la sociedad, contar con el apoyo y la compañía de otras personas, lo cual es condición para que, a pesar de las limitaciones propias de la vejez, se puedan sentir útiles, mejoren la autoestima y resiliencia.

Otro factor que incide en estas edades es el decrecimiento de las capacidades físicas, pasa generalmente inadvertido, repercute en su salud y disminuye paulatina de su condición física (Romero & Sentmanat, 2019).

Estas capacidades físicas funcionan como complemento de la condición física, constituyen un pilar fundamental en la educación física de las personas y son atributos que caracterizan al individuo (Pérez, 2003).

Otros autores destacan que durante el proceso de envejecimiento las alteraciones de la marcha y del equilibrio son la causa principal de las caídas, las cuales pueden prevenirse si se identifican los factores de riesgo de forma temprana, por lo que son necesarios métodos de valoración válidos y fiables para identificar dicho riesgo y que así sirvan además como herramienta para una futura intervención clínica (Sánchez, 2017).

Las reflexiones de los autores acerca del tema responden al propósito de ampliar la socialización e ideas teóricas y prácticas, que desde el enfoque interdisciplinar están aportando a la comprensión de la necesidad de llevar a cabo procesos pedagógicos intencionales, orientados a estimular la participación de las personas en actividades físicas, ahora desde un enfoque preventivo que contribuya a impulsar la motivación intrínseca y fomenta la auto-percepción de utilidad de estas en la etapa de la vejez contribuyendo así a un envejecimiento exitoso.

A partir de estas ideas este estudio de revisión persigue el objetivo de valorar las diferentes formas contribución del ejercicio físico al proceso de envejecimiento.

## DESARROLLO

El desarrollo de la ciencia y la tecnología en el área de la medicina, han aportado a que las personas vivan mucho más, se enfermen menos y mueran más tarde que en otras épocas de nuestra historia. Pero, tener una vida aún más larga, no implica envejecer bien; es un hecho que, en la actualidad, se manifiesta de manera progresiva y exponencial. Sin embargo, los avances en el estudio de la medicina general y geriátrica, coinciden en que, aunque no se puede evitar la muerte, extender la vida también implica el compromiso de hacerlo con una mejor calidad.

La comunidad científica internacional mantiene activa la preocupación acerca de, qué significa envejecer bien, acuñando diversos nombres o términos. En principio, se coincide en que el envejecimiento normal, es distinto a la enfermedad. Deja atrás la dicotomía entre sanos y enfermos, apareciendo la noción de envejecimiento habitual. Sin embargo, para que así sea, las intervenciones para que tengan impacto, deben ser en las etapas medias de la vida, y no al final de ésta.

La definición de este término guarda una estrecha relación con el enfoque del ciclo vital, que hacen referencia a la capacidad de reserva o plasticidad durante todo el ciclo de vida, en el cual se puede establecer al menos

cuatro denominaciones de vejez: vejez normal (en la que no se presentan procesos patológicos), vejez patológica (aquel proceso en el que se producen enfermedades físicas y mentales), vejez activa (aquel en el que se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental que se expresan en la salud, la productividad y la calidad de vida) y vejez con éxito (aquel que transcurre en condiciones personales y ambientales óptima).

Las variaciones que se producen en esta época del envejecimiento, reducen propiedades funcionales de los sistemas por modificaciones estructurales en ellos que van a cambiar las propiedades físicas del adulto mayor, influirán en su movimiento y capacidades funcionales predisponiendo estos elementos a la aparición de ciertas situaciones de morbilidad que repercutirán en las acciones y desempeños sociales de la persona adulta mayor (Abreus Mora, et al., 2018).

En principio hay que reconocer que entre los principales efectos fisiológicos del envejecimiento están asociados los cambios en los sistemas corporales del adulto mayor (Dunn, Andersen & Jackicic, 2004): el encanecimiento, pérdida de cabello, aparición de arrugas, pérdida de dientes, cambios en composición corporal, disminución de la visión y de la agudeza auditiva, alteración en la percepción de sabores y disminución de capacidad olfativa son acompañados de cambios en el sistema muscular.

En los músculos con el envejecimiento se reportan pérdida de masa muscular hay atrofia muscular asociada a la disminución de la fuerza y de la capacidad funcional debida a la debilidad que limita sus desplazamientos y realización de sus actividades básicas cotidianas. En este sentido, también se identifican alteraciones estructurales en el sistema osteomuscular, consecuencia de un desequilibrio en la absorción y reabsorción del calcio que llega a provocar la inmovilización, la falta de estabilidad y la disminución de la capacidad para soportar cargas.

La marcha se torna insegura y lenta, se pierde el equilibrio con facilidad aumenta la presión arterial, disminuye el gasto cardíaco y la capacidad de respuesta al estrés. En este caso se generan disfunciones cardíacas que se evidencia en la incapacidad del individuo de soportar exigencias del entorno y llevándolo al deterioro progresivo de su capacidad aeróbica.

Al mismo tiempo se aprecia una disminución del nivel respiratorio, produce cambios estructurales y funcionales de los músculos respiratorios, generando disfunciones que altera los procesos de intercambio y transporte de gases al tejido y su respectiva oxigenación que hacen disminuir el proceso sinérgico antagónico de músculos respiratorios.

El envejecimiento también produce cambios en el sistema digestivo se observan alteraciones de masticación por pérdida de dientes; aumenta el reflujo gastroesofágico, es recurrente la pérdida del apetito, y la pérdida de la capacidad de absorción intestinal. Es frecuente aumento del peso corporal y del contenido de grasa o la desnutrición, la obesidad y el sobrepeso se cree que pueden elevar los niveles de colesterol total, causar hipertensión arterial y aumentar el riesgo de enfermedad coronaria.

Durante el envejecimiento el sistema nervioso también reporta cambios en la función cerebral que generan enfermedades degenerativas como la disminución de la capacidad de reacción, la coordinación, la velocidad de conducción nerviosa, el flujo sanguíneo, la memoria, la capacidad de atención, la de aprendizaje, la capacidad mental e intelectual que se manifiesta en el entretardamiento en la velocidad de respuesta, perceptiva, de estructura y la velocidad en la coordinación de movimientos que conduce al aislamiento social, depresión y morbilidad acompañado de estados de confusión o de demencia, que llevan a incapacidad física (reducción de la destreza manual, deterioro de la motilidad) e incluso trastornos en las habilidades viso espaciales que contribuyen a la disminución de la habilidad de la construcción tridimensional y la solución de problemas.

Todo este proceso se ve acompañado de una disminución de sistema inmunológico cuyos cambios están sujetos a estilos de vida y factores de riesgo a los que se haya expuesto de manera que el deterioro progresivo que afecta toda su condición general se convierte en un factor que lleva a reducir la participación en las actividades con implicaciones en el desarrollo del individuo.

Pero, envejecer es un proceso que requiere adoptar una nueva posición psicológica, sociológica y conductual ante la vida, que exige estar educado para poder comprender y aceptar las nuevas condiciones físicas y sociales. Implica aprender a cuidar de la salud; a explotar al máximo las capacidades para mantener una vida lo más plena posible en todos los ámbitos del desempeño humano, con la elevada autoestima de quien ha de aportar aún más a la familia y a la sociedad, constituye la clave para vivir y tener una alta calidad de vida en la ancianidad.

En las últimas décadas los estudios médicos y psicosociales acerca del desarrollo humano, se asume que es posible envejecer bien si se logra tomar en cuenta determinados hechos, valores y situaciones que se relacionan con factores culturales, de inserción social en el cual las personas, a pesar de su estado de envejecimiento, puede hacer cosas que le permitan la extensión de la vida

útil, mientras disfrutan de nuevas experiencias que hacen reconocer su éxito.

Los estudios de Geriátrica y Gerontología, asocian la dimensión física a un concepto de funcionalidad, asociado con la preservación de la autonomía y la independencia para realizar actividades que involucren componentes cognitivos, sociales y motrices, definidos como Actividades de la Vida Diaria (AVD) o Actividades Básicas Cotidianas (ABC).

Cuba es uno de los pocos países del llamado “Tercer Mundo” con un envejecimiento similar al de los países más desarrollados. La atención a este sector adquiere aquí una especial connotación y se lucha por una vejez sana dentro de una sociedad feliz para todas las edades. Marcados son los esfuerzos del gobierno cubano dirigidos a la satisfacción de sus necesidades, tanto espirituales como materiales y significativamente en el plano social (Escalante & Pila, 2014).

En la realidad que se estudia, se develan algunos aspectos favorables en ese sentido: política estatal benévola, instituciones especializadas a cargo de su atención y convenio organizativo INDER-MINSAP (Instituto Nacional de Deportes Educación Física y Recreación y Ministerio de Salud Pública; fuerza calificada para su atención y fuertes relaciones con otros factores comunitarios (Escalante & Pila, 2014).

### *El envejecimiento exitoso, posiciones ante un nuevo reto*

En los últimos años la ciencia se ha enfrascado en contribuir con las aspiraciones sociales encaminadas a identificar y establecer qué y cómo conseguir un envejecimiento exitoso. A pesar de no existir un criterio único para definirla, se coincide en que se trata de una condición que se alcanza al llegar a las edades más avanzadas con plena salud física y psicológica y con un funcionamiento general adecuado.

Los reconocidos investigadores Rowe & Kahn (1997), afirmaron que la vejez con éxito es aquella con baja probabilidad de enfermedad y de discapacidad asociada, en la cual predomina un alto funcionamiento cognitivo y capacidad física funcional que le lleva a un estado óptimo de salud física y mental y un compromiso activo con la vida que se expresa en las satisfactorias relaciones íntimas y la predisposición para desarrollar actividades productivas.

En este sentido, y desde el punto de vista psicológico, el envejecimiento exitoso implica sentirse autosuficiente o autovalorarse, implica sentir el control sobre la propia vida, asegura la autonomía y la independencia, las cuales habitualmente se ven comprometidas por tendencias

social y culturalmente determinadas, pues el adulto mayor necesita adaptarse, vivir, crecer y aprender de experiencias pasadas.

La OMS también ha descrito el envejecimiento activo, como proceso en el que se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable, la productividad y la calidad de vida en la vejez. Incluye por tanto el proceso de preparación para envejecer de manera activa, sobre todo con capacidad para la actividad física, que asegure la participación social económica, cultural, espiritual y cívica.

Luego, el envejecimiento exitoso es descrito como una habilidad para mantenerse un alto nivel de actividad física y mental, y estar comprometido con la vida por medio del mantenimiento de relaciones interpersonales y la participación en actividades significativas que eviten las pérdidas funcionales propias de la edad. Por tanto, esta condición depende de las acciones de prevención y la instauración de factores tales como hábitos cotidianos, alimentación, práctica de ejercicios, etc., todos ellos factibles de control y cambios.

El envejecimiento exitoso, por tanto, resulta ser una cuestión de opción individual para la prevención de la enfermedad y el control de los procesos de deterioro identificados en la vejez, proporcionando las posibilidades para una vida saludable, activa y productiva, en la que la realización y el bienestar caracterizan el modo de actuación de la persona. Compartir esta posición supone entonces considerar que el envejecimiento exitoso es resultado de un proceso en el que se fomenta el control de los factores bio, psico, sociales que afectan la salud y la estimulación de aquellos que pueden asegurar bienestar y calidad de vida a lo largo de la vida.

Esta consideración confirma que el envejecimiento exitoso es una habilidad que se aprende para mantenerse en bajo riesgo de enfermar, con un alto nivel de actividad física y mental, comprometido con la vida por medio del mantenimiento de relaciones interpersonales y la participación en actividades significativas. De acuerdo con ello, envejecer con éxito dependerá de acciones en prevención y promoción de la salud, y práctica de control y cambios; implica reconocer que los factores que influyen en el envejecimiento están relacionados con los estilos de vida, y por tanto, no dependen exclusivamente de la edad y son modificables.

Se afirma así que el envejecimiento exitoso, enmarca, desde hace mucho, una importante aspiración humana que se identifica con la realización del potencial individual capaz de generar satisfacción física, psicológica y

social según el individuo y su grupo de edad. Esta idea se sustenta en las condiciones objetivas disponibles, para la realización plena de este potencial, aspecto que se deriva del acercamiento que debe tener al tema, las personas desde la juventud y de mediana edad para adoptadas prácticas de vida, destinadas a preservar la salud y retardar los efectos de los diferentes factores que aceleran el envejecimiento.

Por tanto, el envejecimiento exitoso se relaciona con la identificación de comportamientos para los cuales los individuos poseen un buen desempeño, y de optimización de su ejecución por medio de mecanismos de entrenamiento y motivación. En este empeño se ponen en práctica estrategias de promoción de salud y educativas dirigidas a compensar las pérdidas que produce el proceso de envejecimiento resultan una alternativa viable para la estimulación de comportamientos que aseguren un envejecimiento exitoso desde las actividades de la vida cotidiana.

La literatura reconoce que el control y disminución de los factores de riesgo y enfermedades, debe iniciarse en edades tempranas pero los adultos también pueden modificar los hábitos de vida e incorporar la actividad física. En particular, el ejercicio físico, no solo está vinculado al estado de salud en la vejez parece estar estrechamente ligado al control de los riesgos de dependencia pues los beneficios derivados de la práctica de alguna actividad física, independientemente de la intensidad de la misma, reduce también la gravedad de la dependencia.

#### *Consideraciones para la práctica de la actividad física como recurso para una vejez exitosa*

Hace ya algún tiempo la actividad física se considera esencial para el desarrollo humano, la salud y el bienestar. Sus ventajas, avaladas en múltiples estudios recoge su impacto en las diferentes edades y en las últimas décadas se ha considerado un aspecto básico para el bienestar de las personas adultas mayores.

El término actividad física, se refiere a una gama amplia de actividades y movimientos que incluyen actividades cotidianas, tales como caminar en forma regular y rítmica, jardinería, tareas domésticas pesadas y baile. El ejercicio también, es un tipo de actividad física, y se refiere a movimientos corporales planificados, estructurados y repetitivos, con el propósito de mejorar o mantener uno o más aspectos de la salud física.

Así, toda persona debería tener la oportunidad de participar en actividades físicas, independientemente de su edad y limitaciones socioeconómicas y/o físicas, incluyendo las personas adultas mayores que ya sufren de condiciones crónicas, discapacidades, e inclusive

demenciadas, pues la actividad física regular puede mejorar muchas de estas condiciones.

Son amplios los estudios científicos que avalan la idea de que algún tipo de actividad física permite que el envejecimiento puede ser mejor asumido y que constituye una exigencia de primer orden cuando se trata de evitar enfermedades. La actividad física regular puede reducir e inclusive prevenir diversas disminuciones funcionales asociadas con el envejecimiento (Landinez Parra, Contreras Valencia & Castro Villamil, 2012).

Existe evidencia de que una vida sedentaria es uno de los riesgos de salud modificables más altos para muchas condiciones crónicas que afectan a las personas adultas mayores, tales como la hipertensión, las enfermedades del corazón, el accidente cerebro vascular, la diabetes, el cáncer y la artritis. Por tanto, aumentar la actividad física entre los 40 y los 60 años tiene un impacto positivo notable sobre condiciones físicas y sobre el bienestar general de las personas.

Al listar las ventajas de la actividad física como estrategias para disminuir factores de riesgo, mejorar de estilo de vida y proporcionar un envejecimiento exitoso, se identifican algunas cuyos efectos están científicamente probados. Entre los más importantes están el control del peso corporal, disminución de la grasa corporal, aumento de la masa muscular, fuerza muscular, flexibilidad y densidad ósea, ganancia de la estabilidad postural y prevención de caídas; aumento del volumen sistólico, ventilación pulmonar, consumo máximo de oxígeno, disminución de la frecuencia cardíaca y de la presión arterial y mejora del perfil de lípidos.

Asimismo, con la práctica de actividad física también se mejora del autoconcepto, autoestima, imagen corporal y disminución del stress, ansiedad, insomnio, disminuye el consumo de medicamentos y mejora de las funciones cognitivas y de la socialización.

Todo esto es posible porque el ejercicio físico activa amplias zonas cerebrales, combinadas acciones musculares y reacciones fisiológicas como lo es, el aumento del flujo sanguíneo, la extracción de glucosa, la respiración, el ritmo cardíaco, y el control del sistema sensorial para generar equilibrio, ubicación en el espacio.

Estudios acerca de la actividad física, y de manera particular los ejercicios, coinciden en asegurar que estos son beneficiosos para conservar y mantener la fuerza, para poder seguir siendo independientes y libres de discapacidad; insisten en que mediante el ejercicio se tiene más energía y motivación para realizar actividades, mejora la coordinación, la postura, el equilibrio y disminuye el

riesgo de caídas; pero que también los ejercicios sirven de apoyo para la prevención y tratamiento de la diabetes, el sobrepeso, la hipertensión arterial, la artrosis y la osteoporosis.

**Serantes (2013)**, señala que al definir la condición física y salud de los adultos y adultos mayores investigados, se deben tener presente los resultados aportados por el diagnóstico integrador y que las propuestas de actividades físicas saludables a desarrollar por estos se deben corresponder con las posibilidades y capacidades individualizadas de cada uno de los investigados.

Experiencias acumuladas a nivel mundial confirman que además mediante el ejercicio físico se pueden prevenir enfermedades cardíacas, el cáncer de colon y de mama; favorecen la función digestiva y mantiene la masa muscular y también sirven de apoyo para el abandono del hábito de fumar, mejora el estado de ánimo y sensación de bienestar, la calidad del sueño y aumenta la capacidad para hacer nuevos amigos y mejora las redes sociales.

Para lograr estos efectos positivos es necesario convertir la actividad física en una parte importante de la vida cotidiana. Las personas jóvenes participan en muchas actividades físicas, pero en la medida que se hacen adultas disminuyen las prácticas enfocándose más en actividades laborales, sobre todo intelectuales sin valorar la importancia de realizar algún tipo de actividad física y beneficiarse de ello.

Entre las actividades físicas más recomendables están: caminar a paso rápido, andar en bicicleta, nadar, levantar pesas, bailar y trabajar en el jardín; estas son actividades que pueden ser bien acogidas y no ofrecen riesgo para aquellas personas que no están bajo un programa de actividad física.

En cualquier caso, estos programas dirigidos a estimular la realización de actividades físicas diarias, reconoce la práctica ejercicios específicos como una opción fundamental, siempre que se ajusten al ritmo apropiado, una progresión gradual, valorando cómo cada tipo de ejercicio proporciona distintos beneficios, y cumplimiento ciertas precauciones de seguridad.

Entre los ejercicios que deben practicar están aquellos que aseguran la movilidad de las personas; estos ejercicios son sencillos y deben aumentarse de manera progresiva, especialmente si ha estado algún tiempo inactivo. Incluye entonces caminatas durante 30 minutos a paso constante y sostenido, al menos tres veces a la semana; nadar es también un ejercicio eficaz para mejorar y mantener la capacidad cardio-respiratoria, mejora la amplitud de los movimientos y es un buen relajante muscular;

pedalear tiene beneficios circulatorios, mantiene el tono y fuerza muscular.

En todos los casos, es necesario aumentar la intensidad de las actividades también lentamente, paso a paso; es preciso utilizar un calzado adecuado con suela de goma antideslizante y ropa holgada; es preciso tomar suficientes líquidos, aun cuando no sientan sed. En general, se recomienda que en todos los casos deben ser adaptados a las condiciones de cada persona, sobre todo, la actividad física se debe realizar al aire libre y en horarios adecuados.

El segundo grupo de ejercicios se denomina de resistencia y están relacionados con las actividades que aumentan las frecuencias cardíaca y respiratoria por períodos prolongados. Entre ellos están los ejercicios de resistencia moderada como caminar enérgicamente, nadar, bailar y andar en bicicleta, y los de resistencias rigurosas incluyen subir escaleras o cerros, trotar, remar, nadar muchas vueltas continuas en la piscina y andar en bicicleta cuesta arriba.

Estos ejercicios mejoran la salud del corazón, de los pulmones y del sistema circulatorio; aumentan el vigor y mejoran el funcionamiento de todos los aparatos y sistemas del cuerpo, al aumentar el flujo sanguíneo; ayudan a prevenir o retardar algunas enfermedades crónicas degenerativas, tales como la enfermedad del corazón, la hipertensión y la diabetes, entre otras.

La intensidad de la actividad deberá graduarse hasta cumplir 30 minutos diarios, es necesario tomarse un período de actividad suave, a manera de calentamiento y de enfriamiento, antes y después de su ejercicio, por lo menos durante 10 minutos cada uno, e incluir ejercicios de estiramiento después de las actividades de resistencia cuando los músculos ya están calientes. También se debe consumir mucha agua antes, durante y después de los ejercicios para evitar la deshidratación y elegir la hora más adecuada para hacer ejercicio al aire libre, evitando las horas en las cuales hace demasiado calor.

El tercer grupo de ejercicios se dirige al fortalecimiento de los músculos y los huesos; incluye actividades como flexionar y extender los brazos y las piernas en diferentes direcciones, así como sentarse y pararse de una silla en forma repetida. Estos pueden hacerse con una variedad de elementos, incluyendo bandas elásticas de resistencia y equipo de pesas, o sustitutos para las pesas, tales como botellas de plástico y medias llenas de frijoles o de arena.

Estos ejercicios permiten restaurar el músculo y la fuerza; ayudan a prevenir la osteoporosis, y aumentan el metabolismo para mantener bajo peso y adecuado nivel

de azúcar en la sangre; contribuyen a que las personas sean lo suficientemente fuertes como para mantenerse activas e independientes. Durante las prácticas de este tipo de ejercicio se recomienda desarrollarlos al menos dos veces a la semana, dependiendo de la condición de la persona, además es importante que en su realización se ejercitarse la correcta respiración. Es preciso también evitar causar dolor, aunque las molestias o las fatigas leves son normales por unos pocos días después de hacer ejercicio, pero el agotamiento y el dolor en las articulaciones y en los músculos no lo son.

Un cuarto grupo, se asocia a los ejercicios de equilibrio que se pueden hacer en cualquier momento y en cualquier lugar. Incluyen actividades tales como caminar afianzando primero el talón y luego, la punta de los dedos, pararse afianzándose en un pie, y luego en el otro, ponerse de pie y sentarse en una silla sin utilizar las manos.

Estos ejercicios pueden ayudar a prevenir caídas y fracturas de cadera, las cuales constituyen una de las principales causas de discapacidad en las personas adultas mayores. En sus prácticas ha de tenerse precauciones si se carece de buena estabilidad, los ejercicios deben hacerse apoyándose en una mesa, en una silla, o en una pared, o con alguien cerca, en caso de que se necesite ayuda. A medida que se progresa, se debe tratar de hacer los ejercicios sin apoyarse.

Un último grupo incluye los ejercicios de estiramiento, tales como flexiones o inclinaciones y extensiones, incluyendo doblar y estirar el cuerpo. Los que ayudan a mantener flexible el cuerpo y a mejorar el estado de movilidad de las articulaciones. Estos ejercicios tienen un efecto relajante; permiten mayor libertad de movimiento para realizar las actividades diarias necesarias para la vida independiente y ayudar a prevenir las lesiones, ya que, al tener mejor elasticidad, existe un menor riesgo de ruptura muscular en caso de movimientos bruscos.

Los ejercicios de estiramiento deben hacerse de manera regular después de otras actividades físicas cuando los músculos están calientes, debe hacerse al menos 3 veces a la semana durante por lo menos 15 minutos, después de calentar los músculos y deben mantenerse durante 10 a 30 segundos y repetirse de 3 a 5 veces. Entre las precauciones a tener en cuenta están: que los movimientos deben ser lentos y nunca bruscos o forzados, y aunque puedan llegar a causar leve molestia o tensión, nunca deben proporcionar dolor.

#### *Valoraciones sobre la condición física*

En los últimos tiempos se han abierto vías de investigación en la búsqueda de aquellos factores o indicadores

que vengan a determinar o explicar el envejecimiento satisfactorio o exitoso, desde el convencimiento de que ni la teoría de la desvinculación ni la teoría sobre la actividad pueden explicar suficientemente el ajuste satisfactorio a la vejez. La finalidad última viene determinada por mejorar la calidad de vida de las personas mayores a través de políticas que promuevan su bienestar (Amador & Esteban 2015).

El mantenimiento de una masa corporal adecuada mediante el ejercicio, al aumentar el apetito, previene la disminución del consumo de calorías y el déficit en la ingesta de determinados micronutrientes (Vitamina D, Calcio, Magnesio, Zinc), que suele ocurrir en las personas sedentarias. Quizás la consecuencia más importante de la pérdida muscular desde el punto de vista nutricional es su repercusión en las necesidades energéticas del individuo, que se calcula van a ir disminuyendo del orden de 100 Kcal. /década. Otros factores a tener en cuenta son los hábitos tóxicos como el tabaquismo y el alcoholismo (Amador & Esteban 2015).

Todos los cambios que recibe el adulto mayor son producto de modificaciones fisiológicas que se acompañan con la edad; el ejercicio físico, si bien no evita los cambios, enlentece su aparición, disminuye su progresión y su impacto en la salud; todo ello repercute en la calidad y estilo de vida de la persona mayor (Jiménez, Núñez & Coto, 2013).

Heredia (2006), citado en Jiménez, et al. (2013), menciona que la actividad física debe ser valorada en proporción directa con la condición física *“constituye un paso necesario en el proceso de prescripción de ejercicio físico en los adultos mayores, así como la evaluación del adulto mayor antes de iniciar el programa de ejercicio”*.

La estricta relación entre la actividad física y la salud, hace pensar que la práctica de actividades sanas y lúdicas, redundan en el bienestar percibido por el individuo y en el entorno que lo rodea. Pérez & Devís (2003), citado en Jiménez, et al. (2013), mencionan que las relaciones existentes entre la actividad física y la salud, aglutinan un conjunto muy amplio y complejo de factores biológicos, personales y socioculturales. Dependiendo del énfasis y la manera de entender cada uno de dichos factores, pueden establecerse diferentes concepciones de las relaciones entre la actividad física y la salud.

Los indicadores de aptitud física cobran importancia, puesto que este atributo garantiza una mejor reserva funcional para enfrentar desequilibrios homeostáticos nocivos que se pueden transformar en riesgo de enfermedad y dependencia; de allí que la funcionalidad entendida y evaluada solamente desde lo cotidiano, asegura los

mínimos necesarios de supervivencia pero no refleja el verdadero factor de riesgo que se configura en personas mayores funcionalmente independientes y con una muy baja aptitud física.

La evaluación de la aptitud física o condición física asociada con la funcionalidad cuenta con parámetros claros máxime desde la medicina del deporte. El American College of Sports Medicine (ACSM), definió como elementos del fitness, el peso y la composición corporal, la flexibilidad, la capacidad aeróbica y la resistencia muscular, los cuales pueden estimarse también para personas mayores, con pruebas individuales y hasta baterías de pruebas.

Se coincide con el criterio de que, en la actualidad en el uso de métodos de evaluación y control de la aptitud física y funcional en personas mayores, revela métodos válidos, confiables, objetivos y contextualizados, pero aun sin alcanzar evidencias deseables de implementación.

Romero & Senmanat (2019), coinciden en que, sobre la condición física, es preciso señalar que a partir de los 30 años comienza un declive de todas las capacidades, de ahí la necesidad de evaluar las capacidades físicas en aras de preservar un buen estado de salud.

La investigación de Romero, González & Vega (2013), sobre la influencia de ejercicios de flexibilidad en mujeres climatéricas, reportó una mejoría de los valores en la capacidad de flexibilidad y reflejó, la aceptación de los ejercicios aplicados, por parte de la muestra estudiada.

De cualquier modo, la práctica de la actividad física mediante ejercicios propios para la edad constituye la base para el envejecimiento exitoso, en el descansa la aspiración humana. de envejecer bien, sin dolor o con el mínimo de sufrimiento, pero, sobre todo, con una mayor posibilidad de seguir participando en la sociedad y con ello seguir admirando cuando pueden demostrar que el envejecimiento natural no resta bienestar, realización personal, vivacidad y vigor y se puede llegar a ser exitoso en este momento de la vida.

## CONCLUSIONES

En general, la actividad física puede ser un recurso indispensable para conservar y mantener la salud y poder seguir siendo independientes y libres de discapacidad al pasar de los años. Su práctica habitual y orientada puede llevar a que la personas envejezca con más energía y motivación para realizar actividades, posea coordinación, postura y equilibrio y disminuya en ellos el riesgo de enfermedades.

El ejercicio como tipo de actividad ayuda para a prevenir enfermedades sirve de apoyo para el abandono del hábito de fumar; mejora el estado de ánimo, aumenta la sensación de bienestar entre otras ventajas pro eso se considera un recurso necesario para estimular el envejecimiento exitoso.

Promover la práctica de ejercicio a lo largo de la vida es esencial para el envejecimiento exitoso peor aun en la vejez su práctica puede ser favorable para prolongar la vida útil y alcanzar el bienestar y calidad de vida que aspirarnos.

Perfeccionar los programa de actividad física para adulto mayor, que ofrezcan las indicaciones metodológicas en cuanto a la evaluación de la condición física, cuyos resultados constituirán elementos básicos cognitivos de forma individual y grupal para el profesor, como un punto de partida más integral que les permita o les facilite, la identificación precoz de los adultos que comienzan a sufrir cambios significativos en múltiples sistemas del cuerpo

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abreus Mora, J. L., González Curbelo, V. B., & Borges Clavero, M. Á. (2018). Capacidad física equilibrio en el desempeño funcional de adultos mayores. Casas de Abuelos, municipio Cienfuegos. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 280-286.

Abreus Mora, J., González Curbelo, V., & Del Sol Santiago, F. (2016). Abordaje de la capacidad física equilibrio en los adultos mayores. *Revista Finlay*, 6(4).

Amador, M. L. V. & Esteban, I. M. (2015). Calidad de vida y formación en hábitos saludables en la alimentación de personas mayores. *Revista de Humanidades*, 7(25).

Anzola, P. E., Galinsky, D., Morales, M. F., Salas, A. R., & Sánchez, A. M. (1994). La atención de los ancianos: Un desafío para los años noventa. Organización Panamericana de la Salud.

Dunn, A. L., Andersen, R. E., & Jackicic, J. M. (2004). Lifestyle physical activity interventions: history, short-and long-term effects, and recommendations. *Am J Prev Med*, 15, 398-412.

Escalante, L., & Pila, H. (2104). Evaluación de la condición física en personas de 60 años ó más. *Revista Digital EFDeportes*, 18(188).

Gutiérrez, L. (1994). Concepción holística del envejecimiento. Universidad Autónoma de México.

Izquierdo, C. (1994). La Ancianidad. Ediciones Mensajero.

Jiménez, Y., Núñez, M., & Coto, E. (2013). La actividad física para el adulto mayor en el medio natural. *Inter-sedes*, 14(27).

Landinez Parra, N., Contreras Valencia, K., & Castro Villamil, A. (2012). Proceso de envejecimiento, ejercicio y fisioterapia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 38(4), 562-580.

Pérez, F. A. (2003). Condición física saludable una experiencia en la población adulta de Cienfuegos (Tesis doctoral). Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.

Romero, L. H. & Sentmanat, A. (2019). Algunas reflexiones acerca de la evaluación de la condición física en mujeres en etapa de climaterio. *Rev. OLIMPIA*, 16(54).

Romero, L. H., González, Y., & Vega, M. (2013). Influencia de ejercicios de flexibilidad en mujeres climatéricas que asisten al CAFS de la UCCFD Manuel Fajardo. *Revista Acción*, 9(18).

Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful Aging. *The Gerontologist*; 37(4), 433-440.

Sánchez, T. A. (2017). Protocolo para disminuir el riesgo de caídas en personas mayores. (Tesis de grado). Universidad de Salamanca.

Serantes, P. A. (2013). Educación Física. Métodos para el trabajo con el Adulto Mayor. GASCA.

# 29

## LECTURA CRÍTICA: UN PROCESO INHERENTE A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMPETENTE Y SIGNIFICATIVA

### CRITICAL READING: A PROCESS INHERENT IN COMPETENT AND MEANINGFUL UNIVERSITY EDUCATION

Jesús Morales Carrero<sup>1</sup>

E-mail: [jmoralescarrero@yahoo.com](mailto:jmoralescarrero@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>

<sup>1</sup> Universidad de Los Andes. Ecuador.

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

Morales Carrero, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Revista Conrado*, 16(73), 240-247.

#### RESUMEN

Uno de los propósitos de la educación universitaria ha sido desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes para ingresar al conocimiento. Este pensamiento se logra si se acrecienta en ellos su capacidad de lectura crítica, comprensión y reflexión para problematizar las ideas y los hechos, revelar intenciones e ideologías y adoptar puntos de vista, es decir, para construir conocimientos determinados propios de una comunidad académica. El texto plantea el ejercicio de una lectura crítica dentro de la universidad, que permita una interpretación y recreación de los textos para producir nuevos conocimientos y, desarrollar una competencia lectora que implique no sólo la apropiación de la lectura literal e inferencial, sino que los universitarios puedan fortalecer la competencia crítica. Se propone que los docentes, en cada disciplina de conocimiento, podrían allanar el camino hacia el rol de lector universitario, conduciendo, guiando y andamiando la práctica lectora que se quiere promover; por ende, la obligatoriedad de la lectura y el pensamiento crítico como base fundamental en la formación de estudiantes universitarios.

#### Palabras clave:

Aprendizaje, habilidades de orden superior, educación superior, criticidad, racionalidad.

#### ABSTRACT

One of the objectives of university education should be to develop critical thinking in students in order to access knowledge. This kind of thinking is reached by increasing in them their ability in critical reading, comprehension and reflection to question ideas and facts, discovering intensions and ideologies and adopting points of view, meaning, to build specific knowledge proper academic community. This article to consider developing critical reading skills in the college so that the students can interpret texts, recreate them, and develop the reading competence that will allow them to not only comprehend and infer the meanings from the contexts but also exhibit an inquisitive, critical attitude. We propose that faculty in each disciplinary area could intentionally guide the students to expedite the way towards the goal of university reading (social) practices; Therefore, of reading and critical thinking as a fundamental basis in the training of university students.

#### Keywords:

Learning, higher order skills, higher education, rationality, criticality

## INTRODUCCIÓN

Las perspectivas recientes sobre la lectura crítica le han atribuido singular importancia, por considerarla un proceso inherente a la formación competente de los estudiantes del nivel universitario; parte de sus bondades tienen como enfoque motivar el razonamiento, fomentar el desarrollo del pensamiento y propiciar la interacción reflexiva con el mundo. Para la pedagogía crítica, leer en la universidad implica orientar académicamente al estudiante para que se familiarice con nuevas formas de pensamiento, posiciones diversas en torno al saber y enfrentar las circunstancias de manera científica.

La lectura crítica es entonces, un proceso mediado por el pensamiento de orden superior, cuyo potencial epistémico le permite al sujeto problematizar la realidad, como un esfuerzo intelectual que evidencia su autonomía para aprender, elaborar premisas y formular interpretaciones propias, así como confrontar opiniones contrapuestas. En otras palabras, se asume responsable de su proceso formativo, al ser capaz de disponer de las competencias críticas para generar otros puntos de vista y lidiar con las imposiciones ideológicas que permean el conocimiento científico.

Este proceder crítico se entiende, además, como la disposición del pensamiento para deducir relaciones disciplinares e inferir planteamientos, operaciones cognitivas que refiere a la lectura como el diálogo profundo que se establece con los argumentos de los autores; en un intento por identificar las premisas que sustentan las afirmaciones, a las cuales, desde la lectura crítica se asumen susceptibles de discusión, crítica y resignificación. En este sentido, el artículo que se presenta a continuación, tiene como objetivo exponer las aportaciones de la lectura crítica a la formación del estudiante universitario, quien enfrenta el reto de ingresar a prácticas discursivas complejas y a la elaboración de nuevas ideas de manera autónoma; del mismo modo, se proponen algunas sugerencias para promover la lectura crítica en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la universidad.

## DESARROLLO

Los cometidos de la educación universitaria en el siglo XXI, han enfocado sus esfuerzos en la formación de ciudadanos con las competencias críticas, las habilidades cognitivas y el desarrollo del pensamiento superior, como condiciones necesarias para ingresar a los grandes cúmulos informativos, a las tramas científicas que organizan el saber y a la complejidad que caracteriza el discurso académico que circula en este nivel educativo (Morales, 2020).

Arnaux, Di Stefano & Pereira (2002), coinciden en afirmar que, la vida universitaria constituye un proceso difícil para el nuevo ingresante, pues en este contexto se le exige la apropiación de prácticas y hábitos de los que depende lograr sortear los modos en que se presenta el conocimiento y, ante los cuales solo es posible responder mediante *“el uso de la lectura sostenida, profunda, crítica y analítica de textos extensos y complejos”*. (p.7)

Al respecto Peña (2007), propone que la lectura en la universidad, cumple con la función mediadora, capaz de *“mejorar los procesos del pensamiento y potenciar las competencias comunicativas de los estudiantes, preparándolos para participar exitosamente sus estudios y las exigencias de comprensión propias de la disciplina en la que incursiona”*(p.1). Esta afirmación indica que, el lector de este nivel se enfrenta no solo a una nueva cultura académica, sino a nuevos modos de pensamiento (particulares y complejos) que se constituyen en retos cognitivos de los que depende su integración al mundo letrado, a las prácticas discursivas y a las maneras como las comunidades científicas producen el conocimiento.

Desde la perspectiva constructivista, la formación universitaria se entiende como un proceso enfocado en la participación autónoma del estudiante en la apropiación del saber que circula en este nivel; por ende, el aprendizaje hace especial énfasis en el desarrollo de las competencias críticas y analíticas necesarias para que el sujeto construya conocimiento, establezca relaciones y deduzca las implicaciones a partir de los contenidos con los que interactúa. Este proceder refiere al uso de la lectura crítica como proceso cognitivo que favorece la elaboración de ideas propias y generalizaciones, así como el potencial intelectual que le autoriza para confrontar las distorsiones y los planteamientos sin sustento alguno.

*“Este modo de lectura, constituye para el estudiante universitario una forma de probar la veracidad de las ideas a través de la confrontación de sistemas teóricos y conceptuales, desde los cuales deducir conexiones, relaciones, nociones sobre la realidad, así como la identificación de construcciones novedosas y tramas argumentativas, en las que subyacen propósitos y planteamientos científicos fundamentales, de los que depende el verdadero aprendizaje de cualquier contenido. A este proceder científico que determina el ingreso al conocimiento, la teoría crítica de la educación le ha adjudicado creciente relevancia, por involucrar operaciones del pensamiento como la reconstrucción de posiciones, y la preparación reflexiva de la mente para establecer un diálogo profundo con materiales académicos”*. (Morales, 2017)

Para Paul & Elder (2005) esta interacción acuciosa con el conocimiento científico implica actividades cognitivas como **“deducir conceptos, ideas y teorías para interpretar datos, hechos y experiencias que nos permitan responder preguntas, solucionar problemas y resolver ciertos temas”** (p.3). Estas operaciones mentales refieren a la lectura como un proceso vinculado con el aprendizaje significativo y la apropiación crítica del saber, que le permiten al participante del sistema universitario, establecer diálogos profundos, análisis de posiciones científicas y la revisión de ideas, a partir de las cuales formular aportaciones que trasciendan la repetición de contenidos y la reproducción pasiva de ideas.

La lectura crítica en la universidad se erige entonces, como una alternativa para acercar al estudiante a la construcción de argumentos críticos, al establecimiento de relaciones entre los contenidos teóricos y la realidad, como condición para entender el mundo y deducir conexiones en las que deje entrever la vinculación interdisciplinar y la integración de aprendizajes diversos, de los que depende su participación dentro del campo disciplinar en el que se forma. Esta forma de leer para aprender se constituye, en un modo de definir el sentido real de la información y relacionar elementos aislados, a las que entienden como actividades cognitivas necesarias para la elaboración autónoma de nuevas ideas.

En este sentido, la participación competente en la universidad se encuentra estrechamente vinculada con la “la construcción de conocimiento, la lectura comprensiva y el aprendizaje de diferentes posiciones o enfoques, ante las cuales solo es posible operar cognitivamente mediante el manejo de competencias críticas que posibiliten la apropiación sólida de las ideas” (Knorr, 2010, p.15). Lograr estos propósitos como cometidos de la educación superior en general, exige intervenciones pedagógicas y de lectura guiada, a través de las cuales el lector deduzca ideas, identifique propósitos subyacentes e ideas globales en los materiales de consulta; pero, además reflexionar sobre elementos medulares que propicien la comprensión de relaciones y problemáticas propias de la disciplina a la que se afilió (Lipman, 1998; Carlino, 2005; Reale, 2016; Morales, 2018).

Leer en la universidad se asume desde la teoría crítica de la educación, como un modo de identificar las contradicciones teóricas, los errores y falacias conceptuales, a las que se entienden como habilidades críticas que determinan la búsqueda de nuevas ideas, mediante el sometimiento riguroso y la valoración reflexiva de los sistemas teóricos, a los cuales es posible ingresar mediante el manejo de criterios de verificación que definan la credibilidad de la información con la que se interactúa. Este

proceso refiere a la búsqueda objetiva, al contraste de miradas disímiles, al uso de la interpretación y la resignificación como competencias que favorecen el origen de nuevas perspectivas con el potencial para comprender realidades conflictivas.

Este diálogo acucioso con el conocimiento científico, constituye un factor formativo capaz de desarrollar una consciencia reflexiva y antidogmática que, a su vez, hacen posible la adquisición de capacidades para interactuar de manera significativa y con sentido crítico ante las variables y dinámicas circunstancias que subyacen en la realidad. Por ende, del lector de la universidad, se espera que asuma con responsabilidad actitudes analíticas, le coadyuven en el proceso intelectual de asumir con criterios personales, la valoración e interpretación del mundo de modo racional (Hawes, 2003; Morales, 2020).

Lo dicho implica que, el lector como agente activo debe vincularse con el quehacer científico de su disciplina, con el propósito de familiarizarse con **“las complejas redes conceptuales, de citas, datos importantes y fuentes de diversa índole, los cuales pueden presentarse de modo implícito o explícito”** (Arnaux, et al., 2002, p.7). Frente a este compromiso, la lectura crítica se convierte en una tarea que demanda completar ideas, es decir, apelar a la revisión de los diversos sistemas conceptuales, así como a las condiciones históricas, sociales y culturales que le permitan integrar los elementos necesarios para comprender, ser capaz de valorar y de deducir apreciaciones importantes para su aprendizaje.

Lo expuesto significa que, la lectura crítica responde a un proceso académico que favorece el procesamiento y la apropiación de nuevo conocimiento, en el que participan operaciones cognitivas importantes como: la elaboración de hipótesis, la jerarquización de ideas en atención a su relevancia, la identificación de implícitos y datos importantes que, al ser integrados, se convierten en información nueva. Este cúmulo de operaciones, refieren al pensamiento inferencial, como el modo de pensamiento que le permite al lector completar planteamientos, reponer elementos que aporten claridad y reconstruir con información adicional, aquello que los textos no dejan claro; es decir, realizar inferencias exige establecer relaciones y atribuirle significado a ciertos enunciados en los que subyacen ideas que le dan sentido al texto.

En atención a lo anterior, Arnaux, et al. (2002), proponen que el lector universitario, debe apropiarse de las bondades de la lectura crítica, con el objeto de proceder con criticidad y reflexividad frente al conocimiento científico, es decir, ser capaz de “dar cuenta de la lógica del texto, de sus condiciones de producción, y de las posturas

teóricas que lo permean; para ello deberá complementar información acudiendo a diversas fuentes, desplegar operaciones interpretativas y contrastar miradas diversas sobre un tema” (p.19). Se trata entonces, de asumir el rol activo y protagónico, así como la disposición de su pensamiento para valerse del cuestionamiento y la objeción, como operaciones que dan cuenta de su pensamiento crítico, del cual depende “potenciar los procesos de aprendizaje y la construcción de nuevo conocimiento”. (Peña, 2007, p.1)

Carlino (2005), por su parte, reitera la relación entre la lectura crítica y el aprendizaje en la universidad, pues la primera tiene como propósito acercar al estudiante de manera independiente al saber, valiéndose del uso de estrategias de comprensión que le ayuden en el proceso de apropiarse de información densa y compleja, a la que deberá ingresar con el compromiso intelectual y cognitivo, así como con la disposición del pensamiento para operar con profundidad analítica en los contenidos que se ofrecen en este nivel. En otras palabras, la lectura crítica se asume también, como un proceso con el potencial de motivar la indagación y la búsqueda del sentido verdadero de las ideas, es decir, el tratamiento exhaustivo de los contenidos que le permita al estudiante refutar o apoyar la posición de los autores.

Para la pedagogía crítica, desarrollar prácticas de lectura de este modo, refiere a un diálogo acucioso, irreverente y responsable, capaz de generar en el lector actitudes autónomas relacionadas con la construcción de sentido, con la participación en discusiones coherentes y fundamentadas y con la investigación rigurosa, a través de la cual se deduzcan hallazgos y se enfrenten problemas en una reflexión permanente, que oriente a la exploración de formas alternativas de comprender las relaciones que emergen de un mundo en constante y recurrente cambio (Freire, 2004). Esta mirada sobre la lectura crítica, es igualmente compartida por tendencias recientes, que le atribuyen el potencial epistémico y el desarrollo de autonomía en el lector, condiciones que en el estudiante deben posibilitar la generación de ideas y la resignificación del conocimiento con el que interactúa (Eco, 1992; Zemelman, 2005; Reale, 2016; Morales, 2020).

Pero, además, de este lector crítico se esperan actuaciones oportunas e intervenciones en la realidad, pues se le asume como un agente protagónico con la autoridad científica para generar procesos de transformación y cambios profundos, por contener las competencias críticas que le posibilitan para detectar falencias, errores y lograr problematizar situaciones que ameritan soluciones pertinentes. Esto indica que, la lectura como proceso liberador, hace posible el ingreso y la apropiación de nuevos

saberes, de los que depende la ruptura con visiones reduccionistas, canónicas y tradicionales, que por ser inconsistentes deben ser reformuladas para enfrentar con éxito las exigencias de su entorno.

Para Cardinale (2007), este proceder alude a la lectura como una alternativa para irrumpir en un mundo hegemónico, al que se debe ingresar crítica y reflexivamente, para deducir imposiciones ideológicas, miradas monádicas y apreciaciones falaces, que demandan no solo su puesta en evidencia, sino de la ruptura de sus implicaciones; por ende, la lectura crítica cuenta con atribuciones específicas que **“conllevan la reelaboración de ideas, y por ello se convierte en potencial epistémico que ayuda a los estudiantes a aprender, a transformar el conocimiento, a reconstruir el saber y a intervenir en la construcción de la realidad”** (Cardinale, 2007, p.3). Esto significa que, el rol de la universidad como escenario abierto a la pluralidad de voces, posturas y opiniones, posibilita las condiciones para el estudiante desarrolle competencias críticas que, a la par de permitirle el ingreso a una nueva cultura académica, le forma para enfrentar reflexivamente las tramas sociales, el discurso complejo y los modos como se produce el conocimiento.

Hawes (2003), manifiesta que la lectura crítica cuenta con propósitos fundamentales, entre los que se mencionan: la integración de miradas interdisciplinarias de las que depende la comprensión de los fenómenos sociales, contrastar diversas perspectivas para dilucidar nuevas interpretaciones, establecer relaciones epistemológicas entre posturas científicas en aparente desacuerdo y, enfrentar con actitud crítica los discursos científicos con la intención de **“construir una voz propia para discutir diversos temas, es decir, convertirse en pensadores más independientes”** (Hawes, 2003, p.40). Además, es posible inferir que este proceder cognitivo frente a la información, involucra operaciones mentales importantes que le cooperan al estudiante en el desarrollo de tareas como: analizar y sintetizar grandes cúmulos de datos, distinguir los pro y contra de las argumentaciones y elaborar generalizaciones o principios a partir de los cuales, establecer principios universales.

Lo dicho refiere a la lectura como un proceso socio-cognitivo que le asiste al estudiante universitario en la exploración de alternativas interpretativas y en la comprensión profunda de los elementos que integran la realidad, los cuales pueden ser deducidos desde una postura crítica capaz de identificar objetivamente las intenciones que subyacen en el conocimiento acumulado, así como apreciar su continuidad y vigencia como posiciones teóricas a partir de las cuales interpretar el mundo. De este modo, es posible afirmar, que la lectura crítica en la universidad

procura que el sujeto elabore respuestas diversas, construya aportaciones y no se limite a lo dado en el saber existente, del cual se espera que tome referente más no asuma a priori sus planteamientos.

A este compromiso intelectual, se agregan otros cometidos como el reconocimiento de posibilidades teóricas y la construcción de realidades, a partir de las cuales reformular y actualizar posiciones científicas, comprender e interpretar las tramas sociales, así como proponer nuevas definiciones que, por ser coherentes con la realidad, reemplacen pronunciamientos tendenciosos, incompletos y obsoletos. Esto significa, orientar al lector para se constituya en un agente con la autoridad académica para proponer interpretaciones que precisen razonamientos que problematicen los fenómenos sociales, aporten elaboraciones teóricas de carácter universal y cooperen con el entendimiento de la realidad cambiante en que se encuentra sumergido.

Lo anterior permite afirmar que, la lectura crítica como práctica académica además de favorecer el ejercicio de la ciudadanía, abre la posibilidad para que el lector asuma posición frente a las versiones, miradas y enfoques temáticos existentes sobre los fenómenos sociales, a los que debe ingresar para remover posturas falaces y concepciones erradas, que requieren un significativo esfuerzo del pensamiento que permitan reconocer los discursos tendenciosos ideológicamente y subjetivos. Este proceder indica que, el lector universitario es capaz de interactuar reflexiva, sistemática y con sentido profundo sobre el conocimiento científico, es decir, con la rigurosidad crítica para determinar **“el alcance de sus planteamientos teóricos, su potencial interpretativo, capacidad epistémica e implicaciones en el proceso de aprendizaje”**. (Pérez, 2004, p. 83)

Esta forma de apropiarse del saber que circula en la universidad, exige la atención de requerimientos específicos, entre los que destacan la capacidad de tomar distancia para identificar especulaciones, interpretaciones significativas y planteamientos teóricos válidos, es decir, identificar con rigurosidad la veracidad del conocimiento, como condiciones que no se logran sino hasta que el lector **“deduzca las premisas, sistematice ideas y someta los supuestos teóricos a verificación o los falsee”**. (Daros, 2009, p.5) Estas operaciones mentales refieren al proceder del pensamiento científico, que procura dilucidar lo que se encuentra tras la realidad y el conocimiento, como requerimiento para ingresar a nuevos significados, así como a explicaciones que les aporten sentido y comprensión a los problemas disciplinares.

Este quehacer reflexivo implica entre otras cosas, volver el pensamiento para apropiarnos de las nuevas teorizaciones, pero también, desarrollar competencias críticas que permitan la producción de posiciones sólidas, pertinentes y con el potencial para deducir relaciones entre argumentos, a partir de los cuales **“generar sistemas de comprensión y operación, que ayuden en procesos intelectuales importantes como: organizar ideas, investigar, profundizar científicamente, con el propósito de no repetir el conocimiento, sino desarrollar construcciones reflexivas de información”**. (Daros, 2009, p.6)

Lo dicho coincide con los postulados del aprendizaje reflexivo, que consideran a la lectura crítica como un proceso inherente al desarrollo de habilidades cognitivas que facilitan que el lector: confronte las ideas, someta sus concepciones teóricas, determine los límites de la información que maneja y consolide un pensamiento teórico, desde el cual abordar problemas de interpretación no resueltos.

Lo afirmado indica, que la lectura crítica constituye un proceso académico que, además de permitir la construcción y resignificación de la realidad, representa un esfuerzo del razonamiento por identificar en el discurso científico y en las tramas teóricas complejas, los esquemas conceptuales que le otorguen sentido a la cotidianidad; pero además, reconocer aportaciones disciplinares que permitan enriquecer su propia construcción epistémica del saber, para lo cual es necesario que el lector infiera las circunstancias, contextos y propósitos que orientaron a las comunidades científicas a formular contenidos con pretensiones explicativas sobre lo que sucede en el mundo.

Este modo de leer en la universidad insta al estudiante a explorar desde el punto de vista teórico, en las miradas científicas existentes en torno a problemas de su disciplina, con el propósito de trascender e ir más allá de los límites expuestos conceptualmente, hasta deducir en los discursos disciplinares los elementos aislados que, una vez integrados permitan enfrentar las crisis derivadas de miradas incompletas, sesgadas y subjetivas (Zemelman, 2005; Morales, 2019), frente a las que es necesario asumir una actitud analítica que le asista al lector en la tarea de comprender los pronunciamientos emergentes que intentan erigirse como afirmaciones infalibles. Para Lerner (1995), leer desde una postura crítica implica, disponer una serie de competencias críticas para **“indagar en la realidad, comprenderla mejor, es distanciarse del conocimiento para deducir lo que se dice y lo que se quiere decir, asumiéndose en ocasiones irrefutable”**. (p.1)

Para Ramírez, et al. (2014), esta manera de enfrentar el mundo letrado, implica la participación del pensamiento crítico, el cual, como un modo de pensamiento necesario para el desarrollo intelectual, favorece *“el tratamiento adecuado de la creciente información disponible en la sociedad, analizar afirmaciones o creencias, para evaluar su precisión, pertinencia o validez y elabora juicios basados en criterios que consideren el contexto”* (p.2). Este cúmulo de actividades mentales, refieren a operaciones realizadas por el sujeto en su proceso de interacción crítica con la información, de las cuales se espera no solo la búsqueda activa de la realidad, sino el aprendizaje autónomo y construcción de interpretaciones coherentes, con el potencial de ofrecer ideas novedosas, rigurosamente pensadas y profundas.

Esta manera de acercarse al mundo científico, refiere a la lectura crítica como una estrategia necesaria para comprender los elementos constitutivos inherentes al desarrollo histórico, componentes metodológicos y discusiones preponderantes que reclaman profundidad para comprender el desenvolvimiento del pensamiento académico dominante, a partir del cual repensar posibles alternativas que rompan con *“posturas genuflexas, serviles y sometidas a los cánones rígidos, que no solo favorecen la incapacidad para enfrentar ninguna oposición”*: (Zemelman, 2005, p.24). Esta disposición implica que, el lector como agente activo logre valerse de miradas fragmentadas existentes en la información especializada, ante las cuales se requiere la actitud reflexiva y crítica para articular las dimensiones que procuran explicar la realidad.

Ante este reto intelectual, leer en la universidad requiere adentrarse en el saber complejo, para forjar los fundamentos que permitan resignificar el conocimiento acumulado, así como esclarecer pretensiones y discusiones no resueltas, que orienten al lector en el proceso de pensar los fenómenos sociales desde ángulos no explorados (Eco, 1992; Fons, 2006; Morales 2020). Esto requiere tomar conciencia de la complejidad que permea los discursos científicos, ante los cuales es posible proceder desde una posición racional crítica que contribuya con la construcción teórica de planteamientos, con el repensar la realidad e identificar las ideas medulares a través de las cuales resolver las incógnitas históricas que han ocupado a las comunidades científicas.

Para Zemelman (2005), este proceder del lector exige el manejo de la criticidad como *“una actividad cognitiva que permite entender el saber que subyacen a toda construcción conceptual, es susceptible de negación, valoración y objeción, es decir, propensas a definirse como falsas o verdaderas”* (p.32). En otras palabras, la lectura crítica funge entonces, como una aliada de todo proceso

de aprendizaje, debido a que coadyuva con el desafío intelectual de explicar y deducir las inadecuaciones que subyacen en los contenidos teóricos, es decir las contradicciones, afirmaciones erradas e interpretaciones falaces, que sometidas a procesos rigurosos de análisis, le orientan al lector en el complejo compromiso de identificar lo que deberá integrar cognitivamente a su propia formulación teórica-conceptual del mundo.

En consecuencia, la lectura vista como proceso necesario en todo proceso de aprendizaje, demanda el verdadero compromiso del lector universitario, en quien recae la responsabilidad de procesar grandes cúmulos de información, caracterizada por la diversidad de voces disciplinares, pluralidad de lenguajes especializados y multiplicidad de posturas científicas, que hacen del conocimiento un cuerpo complejo de ideas frente a las que solo es posible ingresar mediante el despliegue de competencias críticas que en cooperación del pensamiento, le asistan en la tarea de deducir significados, buscar nuevos sentidos y participar en discusiones epistémicas que suministren aportaciones novedosas a la resolución de los aspectos controversiales y los problemas que en la actualidad enfrentan las comunidades científicas.

En suma, leer en modo crítico debe entenderse como condición fundamental para que el estudiante logre gestionar su propio proceso de aprendizaje y se integre oportunamente a la actividad cognitiva de trascender en la búsqueda ideas subyacentes y planteamientos implícitos que le cooperen en el desarrollo de la función epistémica de producir interpretaciones profundas, juicios de valor y razonamientos propios sobre el conocimiento. Este cúmulo de operaciones cognitivas, deben ser precedidas por el manejo de las bondades propias del pensamiento del pensamiento crítico-inferencial, del cual depende que el lector: cuestione, analice, valide y reformule su propia manera de comprender la realidad.

### Sugerencias para promover el uso de la lectura crítica

Generar un encuentro pertinente entre la teoría y la práctica ha representado uno de grandes retos a los que históricamente se ha enfrentado la educación y, de manera similar la enseñanza de la lectura crítica como proceso estrechamente relacionado con el aprendizaje significativo y pertinente en la universidad. Con este apartado se pretende, entre otras cosas, ofrecerle al lector una serie de elementos estratégicos que motiven la reflexión profunda y la construcción de conocimientos, como operaciones mentales inherentes a la función epistémica que debe ocupar a la educación en este nivel.

En este sentido, se proponen una serie de interrogantes que le servirán tanto al docente como al lector universitario en formación, para lograr apropiarse del conocimiento científico. Estas interrogantes intentan guiar en el proceso de identificar aspectos fundamentales en los textos académicos, a mencionar:

1. ¿Cuál es el propósito (s) del autor? Se trata de deducir la intención del autor al proponer su particular posición sobre un tema determinado. Esto implica aproximarse al verdadero sentido de las ideas, es decir, definir cuál es el significado atribuido a su planteamiento y lo que espera que el lector infiera.
2. ¿Cuál es el mapa de conocimiento que desarrolla el autor? Esta interrogante insta al lector a jerarquizar las ideas en atención a su importancia y cómo estas se relacionan en un entramado de significado. Operar de esta manera exige entonces, ubicar en el siguiente orden las ideas: ideas clave o fuerza, secundarias y aquellas que por ser periféricas no deben evadirse en el proceso de comprensión.
3. ¿Qué estrategias puedo usar para resumir el texto? El lector para abordar significativamente un texto, requiere el manejo de reglas básicas relacionadas con la integración de información y la síntesis. Lograr tales cometidos exige la aplicación de operaciones como: la supresión de información irrelevante y la generalización, de las cuales depende la construcción de resúmenes completos.
4. ¿Cuáles son los conceptos básicos o ideas explícitas? Los textos académicos se valen de definiciones, descripciones, caracterizaciones y explicaciones que dan cuenta de un fenómeno o situación a la que intentan mostrar con suficiente claridad a su audiencia, la cual, en ocasiones no es especializada, razón por la cual se requiere de conocimientos elementales que orienten al lector hacia una comprensión significativa.
5. ¿Cuáles son las conclusiones que se derivan del texto? Usualmente, los estudiantes se encuentran en la diatriba de identificar conclusiones o resultados a los que llegó el autor. Esto implica en ocasiones apelar a la inferencia o deducción como operaciones mentales que permiten ubicar en lo aportado por el autor, las ideas que demuestran sus hallazgos; sin embargo, en caso de no identificarlas, deberá apelar a los conocimientos previos y a lo expuesto tácitamente en el texto, para proceder en la construcción de sus propias conclusiones.
6. ¿Cuál es el punto de vista del autor? En esta interrogante, el lector deberá profundizar en la información valiéndose de la criticidad para comprender la posición epistemológica desde la que se ubica el lector. Ello exige que precisen datos importantes como: trayectoria académica del autor, disciplina a la que se

adscribe, investigaciones, aportaciones científicas y afiliación intelectual.

7. ¿Cuáles son las implicaciones que se pueden derivar de la discusión hecha por autor? Se trata de relacionar la posición del autor con otras situaciones, con fenómenos similares, con hechos y conocimientos aportados por otras disciplinas, que por su relevancia deben considerarse para la comprensión profunda de la realidad. En otras palabras, se trata de valorar las posibles consecuencias que se desprenden de la posición del autor.
8. ¿Qué elementos demuestran la posición científica del autor? Esta interrogante procura que se reconozcan los argumentos que sustentan las afirmaciones del autor, pero además la consistencia de sus ideas, su veracidad y, como elemento fundamental la objetividad que permea el texto, condición de la que depende su carácter científico.
9. ¿Por qué se considera veraz y creíble la información? El lector ofrece datos, definiciones, conceptos y maneja fuentes con rigurosidad científica; es decir, intenta generar afirmaciones novedosas con el sustento propio de las comunidades académicas, las cuales, para enfrentar el reto de explicar con autoridad, apelan a información comprobada para ofrecer una posición susceptible de verificación.
10. ¿El autor considera otras perspectivas para explicar/interpretar su fenómeno de estudio? Es necesario que lector universitario logre identificar no solo las voces que implícita o explícitamente permean los textos, sino qué disciplinas o ciencias asume el autor para analizar problemas, elaborar conclusiones, comunicar su posición y plantear soluciones.

## CONCLUSIONES

La formación lectora y crítica en la universidad exige en la actualidad una transformación de las prácticas educativas que intentan acercar al sujeto novato a la cultura académica. Esta responsabilidad implica desde el punto de vista cognitivo familiarizar al lector con los modos como piensan los autores, formulan sus tramas de conocimiento e intentan responder a las complejas reflexiones epistémicas, es decir, cómo se entreteje el discurso académico que circula en un contexto, en el que se espera el despliegue de habilidades para enfrentar el reto de profundizar en el saber.

La lectura crítica se erige como un proceso cognitivo y social con el potencial para potenciar el desarrollo de habilidades propias del pensamiento de orden superior, de las que depende: el aprendizaje significativo, la reelaboración de ideas y la modificación de los conocimientos que hacen parte de los esquemas mentales que una vez

sometidos a verificación, se confirma su validez, se reformulan o se sustituyen con el propósito de darle sentido a lo aprendido.

Asegurar que el lector universitario logre potenciar su conocimiento demanda intervenciones didácticas y experiencias lectoras que le permitan afrontar con autonomía los contenidos diversos y complejos, pero además afiliarse a las convenciones propias del campo disciplinar al que debe afiliarse para formarse de manera oportuna y pertinente; esto significa, orientar al sujeto para reflexione, razone y analice de manera recurrente y constante, con el propósito de garantizar su inmersión en el conocimiento acumulado, sobre el cual deberá operar para generar construcciones teóricas alternativas que den cuenta de su comprensión crítica y la disposición para mejorar su propio proceso de aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Eudeba.
- Cardinale, L. (2007). Lectura y escritura en la Universidad. Aportes desde la práctica pedagógica. *Revista-Sección Pedagógica*, 7(3), 1-5.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Fondo de Cultura Económica.
- Daros, W. (2009). Teoría del aprendizaje reflexivo. RICE.
- Eco, U. (1992). Interpretación y sobreinterpretación. Cambridge University Press.
- Fons, M. (2006). Enseñar a leer para vivir. Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra SA.
- Hawes, J. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Universidad de Talca.
- Lerner, D. (1995). ¿Es posible leer en la escuela? (Conferencia). **2do. Congreso Nacional de Lectura “Lectura - Escuela –Biblioteca”**. Bogotá, Colombia.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento y educación. La Torre.
- Morales, J. (2017). Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(2), 265- 282.
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192.
- Morales, J. (2019). Argumentación: algunas aproximaciones sobre su importancia para el que se inicia en estudios jurídicos. *Sinergias educativas*, 4(2), 1-16.
- Morales, J. (2020). Leer en la universidad: algunas reflexiones para mejorar su práctica. *Revista la Pasión del Saber*, 17.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Lectura crítica. Fundación para el Pensamiento Crítico. <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>
- Peña, L. (2007). El Proyecto “Leer y escribir en la universidad”. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Universidad Javeriana. (Conferencia). Congreso de Lectura FUNDAMENTACIÓN. Bogotá, Colombia.
- Ramírez, J.C., Segrera, A. J., Patiño, H. A. M., & Caudillo, M. L. (2014). Promover y evaluar el pensamiento crítico en la universidad. *Didac*, 64, 58-61.
- Reale, A. (2016). Leer y escribir textos de Ciencias Sociales: Procesos y estrategias. Universidad Nacional de Quilmes.
- Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer. Anthropos.

# 30

## PEDAGOGÍA DESDE UNA PERSPECTIVA DESARROLLADORA PARA LOS DOCENTES DE LA CARRERA ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

### THE PEDAGOGIC PREPARATION OF THE EDUCATIONAL ONES OF THE CAREER DEGREE IN BUSINESS ADMINISTRATION

Oscar Fabián Moncayo Carreño<sup>1</sup>

E-mail: [omoncayo@uteq.edu.ec](mailto:omoncayo@uteq.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-8151>

Juan Carlos Cano Intriago<sup>1</sup>

E-mail: [jcano@uteq.edu.ec](mailto:jcano@uteq.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4565-0333>

Freddy Bustamante Vera<sup>1</sup>

E-mail: [fbustamante@uteq.edu.ec](mailto:fbustamante@uteq.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8928-5003>

<sup>1</sup> Universidad Estatal de Quevedo. Ecuador.

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

Moncayo Carreño, O. F., Cano Intriago, J. C., & Bustamante Vera, F. (2020). Pedagogía desde una perspectiva desarrolladora para los docentes de la carrera Administración de Empresas. *Revista Conrado*, 16(74), 248-253.

#### RESUMEN

El artículo tiene carácter de revisión y obedece a la necesidad social de elevar la calidad del proceso formativo universitario en el contexto ecuatoriano. Su objetivo es reflexionar en torno a la necesidad social de la preparación pedagógica de los docentes desde una perspectiva desarrolladora que permita elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. El impacto social se evidenciará en la transformación del desempeño pedagógico del docente, como resultado directo de la puesta en práctica de propuestas innovadoras para su preparación pedagógica desde una perspectiva desarrolladora para elevar la calidad del aprendizaje y por ende la formación profesional de sus estudiantes, con lo que se satisfará esa demanda social, así como las expectativas de la sociedad con respecto al desempeño y modos de actuación profesional de los egresados de la carrera, lo que posibilitará corroborar la pertinencia del modelo del profesional y la calidad del aprendizaje recibido en la Academia.

#### Palabras clave:

Proceso formativo universitario, preparación pedagógica, perspectiva desarrolladora, aprendizaje, desempeño pedagógico.

#### ABSTRACT

The article has revision focus and it obeys the social necessity of elevating the quality of the formative process university student in the Ecuadorian context. Its objective is to make a reflexion about the social necessity of the professors' pedagogical preparation from a developmental perspective that allows to elevate the quality of the students' learning from the Companies Administration Major in the State Technical University of Quevedo. The social impact will be evidenced in the transformation of the professors' pedagogic acting, as a direct result of the setting in practice of innovatives proposals for its pedagogic preparation from a developmental perspective to elevate the quality of the learning so the professional formation of its students, with what that social demand will be satisfied, as well as the expectations of the society with regard to the acting and ways of professional performance of the graduated of the major, what will facilitate to corroborate the relevancy of the professional's pattern and the quality of the learning received in the Academy.

#### Keywords:

Process formative university, pedagogic preparation, developer perspective, learning, pedagogic acting.

## INTRODUCCIÓN

El proceso de transformaciones que ha venido surgiendo a nivel mundial demanda como necesidad imperiosa diseñar políticas generadoras de cambios significativos en la educación, partiendo como punto principal del desarrollo de las potencialidades humanas al máximo, desde los imperativos de la universidad actual; si el proceso de enseñar en la Universidad es de desplazar al de aprender, entonces, es incuestionable la idea de que para asumir el rol que corresponde al docente universitario, no sólo este habrá de adquirir nuevos conocimientos sino también suprimir saberes y prácticas envejecidas y sin razones para permanecer en el quehacer universitario.

Hoy se habla de la nueva universidad ecuatoriana y en esta novedosa concepción resulta fundamental el dominio de los conocimientos científico-pedagógicos de los docentes para elevar la calidad del proceso de formación de los futuros profesionales, tomando en cuenta las políticas, líneas estratégicas y metas del gobierno ecuatoriano; sus objetivos fundamentales están organizados en tres ejes: cambio en las relaciones de poder para la construcción del poder popular; derechos, libertades y capacidades para el Buen Vivir y transformación económica-productiva a partir del cambio de la matriz productiva (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013).

La formación de los docentes de la universidad ecuatoriana tiene en el centro de su atención la didáctica, como parte fundamental de su profesionalización. El dominio de este campo contribuye decisivamente a la preparación del docente universitario para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje y la formación profesional del estudiante universitario, puesto que brinda al docente en formación, los recursos teóricos y metodológicos que lo distinguen como profesional. El docente debe distinguirse por su coherencia para enseñar, educar, hacerse entender, ser accesible, saber transmitir cultura y ofrecer facilidades para la decodificación de la información.

Los profesionales dedicados a la docencia en la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la UTEQ, en su gran mayoría, no proceden de centros de formación pedagógica. Por lo tanto, manifiestan limitaciones en este orden, para desarrollar de manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo incluso desde una perspectiva desarrolladora presentar tareas docentes basadas en alternativas innovadoras.

En el proceso formativo universitario de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la UTEQ se evidencia una contradicción, dada la relación entre el estado real y el estado deseado, manifestada entre las

exigencias sociales que establece el modelo del profesional de dicha carrera, los fundamentos teóricos que sustentan el proceso formativo, y los insuficientes resultados académicos alcanzados por los graduados, como consecuencia de la insuficiente preparación didáctica universitaria de los docentes encargados de su formación profesional, como reflejo de carencias didáctico – metodológicas en los docentes, por lo que dicha contradicción requiere de un abordaje científico para la procura de una solución desde la perspectiva del trabajo metodológico.

La contradicción revela un problema social: Insuficiencias didáctico - metodológicas en el proceso formativo de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la UTEQ, que limitan la calidad del aprendizaje de los estudiantes. El problema declarado se convierte en uno de los problemas sociales de las ciencias, ya que para su solución necesariamente requiere de un enfoque holístico de las ciencias en que se fundamenta este proceso, así como la valoración de su impacto social.

El objetivo del presente trabajo es: Reflexionar en torno a la necesidad social de la preparación pedagógica de los docentes desde una perspectiva desarrolladora que permita elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la UTEQ.

La significación social se expresa en que la preparación pedagógica de los docentes, desde una perspectiva desarrolladora, constituye una vía para elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la UTEQ en correspondencia con las exigencias sociales del entorno, lo que demanda una labor de elevada calidad en su formación profesional.

## DESARROLLO

La preparación pedagógica de los docentes se basa, desde el punto de vista teórico, fundamentalmente en la filosofía marxista-leninista, en la Psicología de orientación marxista, en las concepciones de la Sociología, de la Pedagogía y en la Didáctica General, en tanto si bien el docente constituye un mediador del proceso de enseñanza- aprendizaje se retroalimenta constantemente en un proceso de aprender a aprender enseñando.

Desde el punto de vista filosófico se parte de la consideración de la teoría del conocimiento aportada por el materialismo dialéctico, así como de la categoría actividad. La actividad cognoscitiva se manifiesta como interacción dialéctica sujeto-objeto, cuyo resultado se expresa en un determinado conocimiento de la realidad aprendida en dicho proceso y se comprueba en la práctica pedagógica;

permite la interacción del sujeto con su realidad, en la que se desarrollan sentimientos de pertenencia, cada sujeto recibe las influencias sociales y el resultado es su propio desarrollo.

El análisis anterior revela la importancia que posee la consideración de la actividad humana en general y de la actividad cognoscitiva en particular, para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora, al reconocer que el hombre se forma en la actividad y la comunicación.

La filosofía de la educación aporta una teoría del conocimiento, en la cual está reflejado el ser humano y su interrelación como un ser biopsicosocial; en este sentido, la educación al ser asumida como fenómeno social inherente a la condición humana, es objeto de reflexión teórica y práctica de diferentes instituciones y ramas del saber humano. Es por ello que en la relación docente-alumno, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se exige la preparación del docente, la que a la luz de las exigencias actuales debe proyectarse desde una perspectiva desarrolladora.

Desde una posición dialéctico-materialista, que se basa en la validez del conocimiento en los mecanismos de la razón, en la que la preparación docente se sitúa en una base Pedagógica como fenómeno dado básicamente como proceso de enseñanza-aprendizaje interpuesta a los conocimientos y al hombre con su entorno, en función de relacionar los conocimientos con el *deber ser*.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que protagoniza el profesor en su dialéctica transita por los tres valores de la teoría dialéctica materialista: el valor descriptivo, donde se describe todo el proceso de preparación del docente a través de las percepciones y las sensaciones; el valor explicativo, en el cual se desarrolla todo ese proceso de relación docente-alumno; y el valor transformador, en el cual se establecen las distintas concepciones para dirigir el aprendizaje desarrollador.

Desde el punto de vista sociológico la preparación pedagógica apunta al papel y funciones del docente, como una de las funciones de la Educación como factor de la Práctica Social; es precisamente una función profesional que desempeñan grupos de personas y personalidades aisladas, como resultado de la División Social del Trabajo. Se hace referencia, por supuesto, al personal que trabaja en la educación, o más concretamente en la enseñanza, que incluye maestros, profesores, instructores, auxiliares pedagógicos, siendo también extensible al personal administrativo y de servicios que trabaja en contacto directo con los educandos. En este sentido la educación cumple dos tareas:

- La motivación de procesos de asimilación tendientes a la adopción de contenidos esenciales objetivados en el pasado (función de conservar la tradición).
- La motivación de procesos de asimilación tendientes a la transformación y ampliación de las fuerzas productivas y las relaciones de producción actuales (función de estimular el desarrollo y el cambio).

Desde esta visión se destaca como un resultado de la actividad práctico material y espiritual de los seres humanos que resume el conocimiento de estos sobre el mundo que les rodea y surge en la actividad humana, en el seno de la sociedad; es aquella dimensión de la cultura que registra y conjuga las instituciones científica, asociación, instituciones, comunidades científicas que van en pos de la solución de los problemas que enfrenta el ser humano en su relación con su medio, a su vez, es un factor destacado de influencia sociocultural, como en el caso de los cambios tecnológicos en la actualidad, y se encuentra condicionada por las demandas del desarrollo histórico, económico y cultural de la sociedad en que se desarrolla, basada en la actividad histórico-social de la humanidad

El referente desde el punto de vista psicológico, acerca de la preparación pedagógica del docente de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la UTEQ, desde una perspectiva desarrolladora, se orienta a partir del enfoque histórico-cultural de Vygotsky (1988) y sus seguidores, acerca del desarrollo del individuo y el papel de la actividad en este, relacionadas con la ley de la doble formación de los procesos psíquicos superiores y el concepto de zona de desarrollo próximo, el concepto de situación social de desarrollo, así como la función que desempeña la educación en el proceso de crecimiento y desarrollo intelectual y personal.

El análisis de la obra de Vygotsky (1988), permite considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador como un proceso que tiene lugar en la actividad y la comunicación y como parte del contexto histórico social concreto en que este tiene lugar.

La teoría de la actividad constituye uno de los fundamentos esenciales de la concepción materialista del aprendizaje; se define como el proceso de interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del propio sujeto. Su esencia está relacionada con el carácter activo del sujeto que ejerce la acción sobre el objeto, así como por la interrelación que ocurre, tanto de manera externa como de forma interna con objetos ideales, considera entonces que los componentes de la actividad son: intencionales y procesales.

Particular relevancia adquieren, las ideas de Galperin (1982); y Talízina (1992), sobre las etapas del proceso de asimilación, las cuales tienen su base en la relación entre los planos inter e intrapsicológico expresados por Vigotsky (1988), lo que fundamenta cómo ocurre el proceso de asimilación o apropiación del contenido de la enseñanza en una lógica que se integra a la explicación materialista dialéctica acerca del proceso del conocimiento. El propio carácter interactivo de la preparación pedagógica del profesor exige el desarrollo de formas de actividad y comunicación colectivas, cuya unidad se convierte en principio didáctico.

Los aportes de Vygotsky (1988), y sus seguidores, constituyen fundamentos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter desarrollador, lo cual constituye una exigencia de la Pedagogía cubana actual, factible de ser aplicada en el contexto ecuatoriano, particularmente en las carreras técnicas, en este caso en la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la UTEQ.

La preparación pedagógica del profesor con una concepción desarrolladora, se basa en la propia conceptualización de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. En este sentido se asume la definición dada por Silvestre & Zilberstein (2002), que consideran elementos fundamentales como la apropiación, que comprende las más diversas formas y recursos a través de los cuales el aprendiz, hace suyos los conocimientos, actitudes y valores, la cultura, que condiciona los contenidos que deben apropiarse, en un clima que propicia la actividad y la comunicación. De esta manera se logra un mayor nivel de estimulación hacia el aprendizaje.

De igual forma un Colectivo de autores (2012), se aproxima a una concepción de enseñanza desarrolladora, cuando dicen que es *“el proceso sistemático de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto.”* (p. 72)

Por cuanto se entiende por aprendizaje desarrollador aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciado el desarrollo de su auto - perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.

Como objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra toda actividad cognoscitiva, práctica y valorativa del ser humano, es por eso que se consideran los pilares básicos de la Educación que propone la UNESCO para enfrentar los retos del siglo XXI: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a convivir, Aprender a ser.

Desde el punto de vista pedagógico, la preparación pedagógica del docente tiene su fundamento en la formación como categoría científica, en tanto ella se refleja como formación permanente. Esta categoría ha sido estudiada por diferentes autores, los que en general, definen y valoran la formación como un proceso, una función o una capacidad evolutiva y también como una actividad que tiene como máxima exigencia y propósito el desarrollo de las potencialidades del individuo.

Los análisis de los diversos autores consultados en la presente investigación, también permiten apreciar la relación del proceso de formación con los procesos de desarrollo y educación. Desde esta perspectiva, la educación se considera como eje esencial de las transformaciones culturales y sociales, por lo que se puede asumir con toda propiedad que la preparación docente es el camino que promueve tales cambios con mayor efectividad, contribuyendo así a la transformación social y cultural.

En este particular, García, et al. (2005), manifiestan que la formación de un educador debe responder a las nuevas concepciones y exigencias de la sociedad, constituye en la actualidad un reto, más aún cuando estamos en los umbrales del nuevo milenio. La voluntad de reconocer y jerarquizar la formación de profesores se expresa en la política educacional de diferentes países de América Latina. Sin embargo, los resultados expresados en términos de calidad del proceso de aprendizaje de los escolares, son aún insuficientes.

En el estudio sobre la formación del docente los investigadores citados, entre otros, han aportado experiencias para elevar la calidad de estos profesionales y, consecuentemente, contribuir al desarrollo de la calidad educacional del país. Igualmente fundamentan acerca del rol profesional del docente, sus tareas básicas: instruir y educar, así como sus funciones esenciales: docente – metodológica; investigativa y orientadora. En este sentido cabe destacar que la función docente – metodológica, aunque ha sido estudiada por diversos autores en el Ecuador, no ha tenido aún la necesaria sistematización como modo de actuación de los docentes universitarios.

La preparación del docente no se garantiza sólo a través de su formación inicial, sino que debe continuar dentro de su propia actividad profesional, como una exigencia del desarrollo social, para no quedar a la zaga con los

avances de la humanidad y estar en correspondencia con las necesidades de la sociedad en que se desenvuelve. Esto avala la idea acerca de la relación entre la formación inicial, continua y permanente, idea que encuentra sus fundamentos en las concepciones actuales sobre la educación permanente, pudiendo ser considerada desde una perspectiva desarrolladora.

La educación incluye la dirección del aprendizaje, y es a partir de él que debe evaluarse al alumno, al docente y a la calidad de proyecto educativo, los cuales tienen sentido al traducirse en más y mejores conocimientos (el saber), más y mejores destrezas y habilidades (el saber hacer), finalmente mejores actitudes y valores (el ser). En correspondencia con estas ideas, el proceso de preparación permanente del docente debe incluir estrategias que generen habilidades y destrezas en los docentes para concebir e impartir una enseñanza desarrolladora, generando a su vez que el alumnado asuma un rol activo en su proceso de aprendizaje y asuma una actitud transformadora y auto transformadora.

En el sistema educativo del Ecuador están recogidos los principios del Sistema de Educación Superior establecidos en la Constitución de la República y en la Ley Orgánica de Educación Superior, en particular: la Autonomía Responsable, Igualdad de Oportunidades, Calidad y Pertinencia, los que refieren, desde su contenido, la necesidad de un proceso de perfeccionamiento y actualización del personal docente de las universidades para lograr calidad en la formación de los egresados de las carreras universitarias.

La Constitución de la República de Ecuador, en el Artículo 350, hace referencia a que *“el Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo”* (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

Históricamente en el Ecuador para ser docente universitario ha sido suficiente la formación en el área de la disciplina específica que se imparte, esquivando la formación en el área pedagógica y didáctica, no obstante, a nivel internacional en los últimos tiempos se ha estado concibiendo la necesidad de garantizar la formación docente de los profesores universitarios, por tanto, su esencia radica en pensar cómo se está desarrollando la formación. En este sentido la preparación pedagógica del docente obedece a la necesidad de resolver el problema relacionado con la

calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar un aprendizaje desarrollador en los alumnos.

Evidentemente en la preparación pedagógica del profesor radica en gran medida la efectividad, eficiencia y eficacia en la formación permanente de los profesionales, con un enfoque estratégico, que ubique la adecuada correspondencia entre la dimensión administrativa y tecnológica de este.

Como parte de este análisis se considera necesario significar que en la preparación pedagógica del docente para la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una concepción desarrolladora, es importante dirigir la atención hacia los componentes fundamentales de este proceso, así como a las dimensiones de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador propuestas por Silvestre (1999), considerando su carácter de sistema, elementos no teorizados en el ámbito ecuatoriano. De esta manera se revela como carencia teórica esencial: la no existencia de una teoría, que, desde el punto de vista didáctico, fundamente la estimulación del aprendizaje desarrollador y por ende la preparación pedagógica del profesor desde este punto de vista, en el contexto de las Universidades ecuatorianas.

Se legitima entonces el interés epistemológico, en torno a la preparación pedagógica de los docentes, desde una perspectiva desarrolladora que permita elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la UTEQ, por ser este un campo prácticamente poco abordado desde el punto de vista teórico conceptual y práctico metodológico en el contexto ecuatoriano.

La preparación pedagógica del profesor con una concepción desarrolladora implica la utilización de la tecnología educativa, como resultado de las prácticas de diferentes concepciones y teorías educativas para la resolución de un amplio espectro de problemas y situaciones referidos a la enseñanza y el aprendizaje, apoyadas en las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC.

El objetivo de la tecnología educativa es mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Sus herramientas e instrumentos permiten crear materiales didácticos en soportes que se llaman *medios educativos, considerados como* cualquier instrumento u objeto que sirve como canal para transmitir información entre varias personas. Pueden ser visuales, auditivos o audiovisuales.

A partir del uso de los medios educativos se crean los [materiales didácticos](#), que son instrumentos que facilitan la enseñanza y aprendizaje. Se caracterizan por despertar el interés del [estudiante](#) adaptándose a sus

características, por facilitar la labor docente y, por ser sencillos, consistentes y adecuados a los contenidos. Desde este punto de vista la utilización de los medios educativos en la preparación pedagógica del docente desde una perspectiva desarrolladora consolida su formación permanente y consecuentemente posibilita elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la UTEQ.

La fundamentación teórica de la preparación pedagógica de docentes desde una perspectiva desarrolladora para la carrera Licenciatura en Administración de Empresas, cuya efectividad se pretende aprovechar en todas las carreras de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, constituye el primer paso en la búsqueda de soluciones a las carencias existentes en este proceso cuyo impacto social estará evidenciado en:

- La transformación del desempeño pedagógico del docente de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas UTEQ, como resultado directo de la puesta en práctica de propuestas innovadoras para su preparación pedagógica desde una perspectiva desarrolladora para elevar la calidad del aprendizaje y por ende la formación profesional de sus estudiantes, con lo que se satisfará esa demanda social.
- La satisfacción de las expectativas de la sociedad con respecto al desempeño y modos de actuación profesional de los egresados de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas UTEQ, con lo que se corroborará la pertinencia del Modelo del profesional y la calidad del aprendizaje recibido en la Academia, como consecuencia de la preparación didáctica alcanzada por los docentes.

## CONCLUSIONES

La preparación pedagógica de los docentes desde una perspectiva desarrolladora para elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la UTEQ, constituye una necesidad social, en tanto se dirige a satisfacer las expectativas de la sociedad con respecto al desempeño y modos de actuación profesional de los egresados, así como la pertinencia del Modelo del profesional y la calidad del proceso en sentido general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colectivo de autores. (2012). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución Política de la República del Ecuador. Registro Oficial 449. [https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). Plan Nacional del Buen Vivir, 203-2917. SENPLADES.
- Galperin, P. Y. (1982). *Introducción a la psicología*. Pueblo y Educación.
- García, G., Rivera, G., Chirino, M. V., & Addine, F. (2005). *El trabajo independiente. Sus formas de realización*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Pueblo y Educación.
- Silvestre, M., & Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Pueblo y Educación.
- Talízina, N. F. (1992). *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Ángeles Editores.
- Vigotsky, L. S. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Pueblo y Educación.

# 31

## INTERPRETACIÓN Y MEDIACIÓN DIDÁCTICA DEL ARTE PICTÓRICO RELIGIOSO DE LA ÉPOCA COLONIAL EN LA CIUDAD DE LOJA, ECUADOR

INTERPRETATION AND DIDACTIC MEDIATION OF THE RELIGIOUS PICTORIC ART OF THE COLONIAL EPOCA IN THE CITY OF LOJA, ECUADOR

Jefferson Sánchez Ruiz<sup>1</sup>

E-mail: [jefferir1@gmail.com](mailto:jefferir1@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1946-9795>

Rubén Darío Román Aguirre<sup>1</sup>

E-mail: [rubenroman@hotmail.es](mailto:rubenroman@hotmail.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6736-2231>

Maruxi Yadira Loarte Tene<sup>1</sup>

E-mail: [mloarte@unl.edu.ec](mailto:mloarte@unl.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1033-8115>

<sup>1</sup> Universidad de Loja. Ecuador.

### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sánchez Ruiz, J., Román Aguirre, R. D., & Loarte Tene, M. Y. (2020). Interpretación y mediación didáctica del arte pictórico religioso de la época colonial en la ciudad de Loja, Ecuador. *Revista Conrado*, 16(74), 254-260.

### RESUMEN

Las obras pictóricas que son tan numerosas en el territorio de la ciudad de Loja y están ligadas a los eventos del pasado histórico, a las estéticas artísticas, y las emociones que puede presentar al espectador cuando observa, pero dejando un vacío en la interpretación. El objetivo de la investigación es hacer un diagnóstico e interpretación de la simbología religiosa cristiana más relevante de la época de la colonia. Al no haber las herramientas para su interpretación e información de la simbología religiosa del arte pictórico de la ciudad de Loja se realiza un inventario de las obras pictóricas de las iglesias y museos religiosos para luego ser analizadas y descritas mediante la utilización de documentos relacionados a la simbología religiosa. Para el desarrollo de la misma se aplicó la investigación exploratoria, descriptiva y analítica, y mediante la aplicación de técnicas de recolección de información se logró inventariar 245 obras artísticas que están distribuidas en los diferentes contenedores entre museos e iglesias de la ciudad que se remonta a la época de la colonia; así mismo haciendo una comparación analítica se determinó que son producto de la reactivación de la imaginaria de la iglesia medieval.

### Palabras clave:

Arte sacro, Turismo religioso, simbología, turismo cultural, Loja.

### ABSTRACT

The pictorial works that are so numerous in the territory of the city of Loja and are linked to the events of the historical past, to artistic aesthetics, and the emotions that can be presented to the viewer when he observes, but leaving a void in the interpretation. The objective of the research is to make a diagnosis and interpretation of the most relevant Christian religious symbology of the colonial era. In the absence of the tools for its interpretation and information of the religious symbology of the pictorial art of the city of Loja, an inventory of the pictorial works of the churches and religious museums is made and then analyzed and described through the use of documents related to the religious symbology Exploratory, descriptive and analytical research was applied to the development of the same, and through the application of information collection techniques, 245 artistic works were distributed, distributed in the different containers between museums and churches of the city that dates back to the time of the colony; Likewise, making an analytical comparison it was determined that they are the product of the revival of the imaginary of the medieval church.

### Keywords:

Sacred art, Religious tourism, symbology, cultural tourism, Loja.

## INTRODUCCIÓN

La Interpretación del patrimonio artístico es de gran importancia ya que a través de los elementos simbólicos que se han representado de la historia se ha podido decodificar importantes acontecimientos que nos sucedieron: tanto los reyes, y los príncipes, como los poderosos de todas las épocas han visto en el arte un instrumento para glorificar sus hazañas y legar a la posteridad una imagen de sí mismos acorde a sus deseos. Lo mismo podría decirse de la palabra escrita y de la poesía, una de cuyas funciones primarias, desde sus orígenes, fue la de fijar para siempre las obras de los poderosos (Kurkhard Schwetje, 2010).

En diferentes culturas y religiones se han desarrollado un sinnúmero de símbolos, mediante elementos identitarios que son representativos para un grupo social y se han transmitido de generación en generación a través del tiempo. Así como el cristianismo surge de los numerosos cultos antiguos y de las religiones precedentes, así también los comienzos de su arte se nutren de formas de la antigüedad tardía y del acervo común de los tipos de la región mediterránea. Los primeros siglos de creación artística cristiana están precedidos por el signo de la asimilación y transformación de los modelos antiguos en nuevas formas, que más tarde proporcionarían los puntos de partida artísticos esenciales a los países cristianizados de Europa (Hatje, 1995). Y posteriormente al continente americano.

Si deducimos o sugestionamos las pistas y establecemos las conexiones correctas entre las referencias simbólicas que los artistas han codificado en sus pinturas y artefactos, encontraremos un reino rico de alusiones y significados ocultos que se nos abrirá ante nuestros ojos. *“Aprovechar el poder ancestral del simbolismo permite que tanto artista como observador viajen más allá de las limitaciones del medio creativo y las convenciones culturales para penetrar en lo más profundo de la psique humana”* (Gibson, 2011), y mucho más si hacemos una referencia del arte religioso cristiano que guarda una rica simbología, invitándonos a descubrir más allá de sus representaciones artísticas religiosas.

La relación entre la imagen y el símbolo, y entre el mundo visible y el invisible, es lógico que la Iglesia quiera anunciar el misterio de Dios sirviéndose de imágenes simbólicas. El arte y la iconografía cristiana, además de ser instrumentos al servicio de la evangelización y de la catequesis, son siempre una invitación a la reflexión (Castro Tafur, 2012). Lo que conlleva a una profunda valoración, el sentido y la sabiduría de quienes habitan los lugares patrimoniales, y con las emociones, conocimientos

y sentimientos de quienes visitan estos espacios religiosos que guardan una gran fe por sus feligreses (Moreira Wachtel & Tréllez Solís, 2013).

Loja siendo una de las tantas ciudades donde se desarrolló grandes acontecimiento histórico de contiendas y conquistas, con la llegada de los españoles a mediados del siglo xvi, llegando asimismo a nuestro país a evangelizar a nuestros ancestros, las ordenes Franciscanas, Dominicanos y Jesuitas, todo este proceso transformo su ideología por nuevas creencias a través del arte pictórico religioso; un gran patrimonio cultural que no ha sido actualmente estudiado, quizá a consecuencia de que existen pocos profesionales involucrados en museografía o gestores culturales que sean los mediadores para dar a conocer el valor de las obras artísticas desde el punto de vista simbólico; además por la geografía y ubicación de la provincia de Loja ha sido uno de los impedimentos para que no se realicen estudios en este ámbito.

Esta propuesta de hacer un inventario e interpretación del arte pictórico no solo quiere aleatoriamente generar investigaciones futuras en este ámbito sino también acrecentar el conocimiento sobre los aspectos que nos vinculan directamente a nuestras raíces culturales, como también tiene la finalidad de educar y crear el interés en las personas quienes visitan la ciudad. Ya que en la actualidad poco o nada se sabe del verdadero significado de las obras pictóricas, el mismo que se ha podido comprobar en otras investigaciones como es el caso de *“Análisis del grado de conocimiento de los estudiantes de Turismo de la Universidad Nacional de Loja, acerca de la simbología del arte pictórico religioso de la ciudad de Loja, provincia de Loja-Ecuador”* (Sánchez Ruiz, et al., 2019).

## MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología de estudio se define como el proceso de encontrar respuestas o soluciones a incógnitas a través de técnicas y métodos científicos a partir de los objetivos planteados; es por eso, que este apartado tiene como prioridad describir la metodología que se utilizó en la investigación y los procesos que se ha tenido que seguir para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación.

Para exponer los diferentes puntos de la metodología que se ha tenido que seguir los siguientes pasos: primeramente en esta investigación se buscó en medios digitales como páginas webs acerca de estudios realizados del arte pictórico religioso del cantón de Loja, como estudios relacionados al tema, se encuentran: Esteban (2002); Réau (2008); Gibson (2011); Carmona Muela (2015); y al Instituto Nacional de Patrimonio Cultural del Ecuador,

los cuales han aportado información relacionado con el tema.

Para definir los tipos de investigación para el presente trabajo, se han analizados documentos relacionados al patrimonio cultural, y de los mismos se ha identificado la aplicación de tipologías de investigación como es la exploratoria, descriptiva, analítica. Estas tipologías han sido aplicadas en investigaciones de patrimonio cultural (Santacana, 2010; Martínez, 2014; Grevtsova, 2016); a pesar de que existen otras investigaciones como lo define Córdova & Monsalve (2005).

Así mismo se describe y se analiza con mayor profundidad la simbología encriptada en las obras pictóricas religiosas, de las diferentes épocas y de los diferentes contenedores a través de una ficha adaptada de Grevtsova (2016). Además, se busca establecer relaciones simbólicas con eventos históricos de las primeras corrientes artísticas y factores que permitan tener una información e interpretación más profunda entre el objeto y observador.

Se logró hacer un inventario general de 245 obras artísticas de carácter religioso con datos relevantes como el contenedor, autor, fecha y técnica utilizada; asimismo se logró identificar 32 obras artísticas religiosas que datan del siglo XVIII entre otros resultados se logró identificar un sinnúmero de símbolos encriptados en las obras pictóricas religiosas al igual que la descripción de su significado como la valoración de obras artísticas más relevantes para establecer relaciones y diferencias y llegar a la interpretación del arte mediante la mediación didáctica.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para entender la simbología religiosa debemos analizar los elementos, colores, formas, signos, posturas de las imágenes que están presentes, por ello citamos algunos símbolos que se encuentran en las imágenes más comunes.

La descripción tiene la finalidad de abordar eventos que se han desarrollado durante la época que la obra pictórica que fue realizada, para así tener una mejor comprensión del arte y proveer de herramientas de interpretación al observador.



Figura 1. El Buen Pastor.

Periodo histórico: siglo XVIII

Ubicación: Sala 1, Santuario Nuestra Señora del Cisne.

Esta pintura (Figura 1) fue realizada en la época de la colonia, que data del siglo XVIII, y por la cual se tiene poca información del autor y en sí, en qué condiciones fue realizada, pero entre otras características el significado religioso que evoca hacia la interpretación: Como imagen principal a Jesús sobre su pecho un corazón flameante símbolo del amor por los hombres de la tierra, sobre sus hombros un cordero representando al “cordero de Dios”.

En el tránsito al Nuevo Testamento y su aplicación a Jesús se define como el “buen pastor” por antonomasia (Jn., 10, 11-16) esta idea pasó a la iconografía paleocristiana aprovechando la frase dicha por Jesús “Yo soy el buen pastor; y conozco mis ovejas, y las mías me conocen y también tengo otras ovejas que no son de este redil; aquellas también debo traer, y oirán mi voz; y habrá un rebaño, y un pastor”. Asimismo se visualiza al costado derecho ramas de espigas y al lado izquierdo racimas de uva; la espiga representa el fruto de la unión de cielo y tierra.

Asimismo fue atributo de Osiris aludiendo al ciclo de la muerte –resurrección, que se asocia normalmente al propio ciclo vegetativo. Y las racimas de uvas representativas en el arte cristiano como el propio Jesús como dador de la vida, se compara como la vid: *Yo soy la vid, vosotros los sarmientos (ramas)* (Jn., 15, 1). También significa símbolo eucarístico, evocando la inmortalidad que causa la eucaristía.

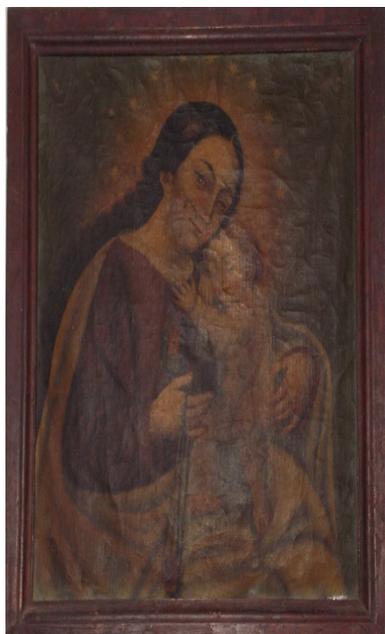


Figura 2. Virgen del Carmen.

Periodo histórico: siglo XVIII

Ubicación: Sala 1, Santuario Nuestra Señora del Cisne.

La obra (Figura 2) fue realizada en la época de la colonia, que data del siglo XVIII, en época cuando Loja entraba en un proceso de latencia económica mitigada por el comercio y la producción agropecuaria, pero logro oxigenar la economía debido a la explotación y exportación de cascarilla "Corteza de un árbol" de grandes propiedades medicinales para curar el paludismo. Otro dato curioso de esta obra son las características y el significado religioso que evoca hacia la interpretación: La virgen del Carmen o considerada como la virgen del escapulario como símbolo iconográfico nacida la santa en la segunda mitad del siglo XIV, recuerda la protección y ayuda recibida de la Virgen María en momentos difíciles de su historia.

Como consecuente hace referencia a la protección de la virgen en la vida y en la hora de la muerte ayuda, después de la muerte salva, en la medida que nos muestra al que es la salvación Jesucristo, Hijo de Dios, a quien ella, colaborando siempre con Dios, dio a luz como hombre.



Figura 3. Jesús muere en la cruz.

Periodo histórico: siglo XX.

Ubicación: Nave central, pared derecha, quinta columna. Iglesia de Santo Domingo.

De acuerdo a Réau (2008), identifica tres fases en la iconografía de Cristo crucificado, que se han empleado sucesivamente: mediante símbolos, vivo en la cruz y finalmente muerte (Figura 3). El cordero simbólico a los artistas paleocristianos les repugnaba poner ante los ojos de los fieles la muerte ignominiosa del Mesías, clavado en la cruz entre los delincuentes rebeldes como si fuese un esclavo.

Esta imagen fue erradicada al mismo tiempo por el arte idílico de las catacumbas, que solo se inspira en la esperanza de la salvación eterna y por el arte triunfal de la época de Constantino, que solo apunta a glorificar a Jesucristo. En los frescos de las catacumbas, el sacrificio de Cristo siempre está simbolizando mediante el tema pastoral del cordero místico, cuando se acabó la era de las persecuciones y el cristianismo se convirtió en la religión oficial del imperio, Constantino y Helena levantaron sobre la colina del Gólgota, una gran cruz gemmada, cuyo reflejo nos deslumbra Roma, en el mosaico del ábside de Santa Pudenciana. El crucificado vivo y triunfal, a partir del siglo V, el suplicio de la cruz perdió su carácter infamante y se corrió el riesgo de representar a Cristo clavado en el patibulum entre los dos ladrones, las obras que se representan la crucifixión se volvieron de golpe muy numerosas, las más conocidas de las cuales están fechadas con precisión son una placa de marfil que se encuentra en el Museo Británico.

En las crucifixiones del tipo sirio, son las más numerosas, Cristo siempre está vestido con una larga túnica sin mangas llamada Colobium, el ejemplo más antiguo es la famosa miniatura del evangelio sirio de Rabbulos, donde se ve aparecer por primera vez los elementos simbólicos y realistas de todas las crucifixiones posteriores: el sol y la

luna, el lancero, el portaesponja, los soldados echando a suertes la túnica sin costuras. En este modelo se inspira el fresco de la iglesia románica de san María la Antica, que, en el siglo VII, estaba a cargo monjes sirios.

Este tipo de Cristo barbudo y con faldas se popularizan en Occidente. El motivo válido del remplazo al símbolo del cordero por el de la crucifixión de Cristo, fue para luchar contra las herejías. El docetismo monofisita, que absorbía la naturaleza humana de Cristo en su naturaleza divina, solo adjudicaba a sus sufrimientos en la cruz un valor simbólico. Para refutar esta herejía mediante la parábola y la imagen, la iglesia se vio obligada a insistir en el dogma de la encarnación: recordó a los fieles engañados por el docetismo que los sufrimientos del redentor no fueran vana apariencia, que él fue realmente clavado en la cruz, en carne y hueso, en la que se había encarnado. Por ello el concilio de Trullo o Quinisexto, que se realizó en Constantinopla en 692, recomendó a los artistas que en adelante representaran a Cristo no con el símbolo del cordero sino "con su forma humana".

Cristo Muerto todas las representaciones de Cristo en la cruz, sean cual sean sus diferencias de detalles entre los tipos griegos y orientales tuvieron un rasgo común de fundamental importancia. Sea juvenil o barbudo, desnudo o vestido, Cristo siempre está representado vivo en la cruz, con los ojos bien abiertos. Pero no solo está vivo sino triunfal: envés de llevar corona de espinas lleva en la frente una diadema real. Con la cabeza erguida, el pecho recto, los brazos extendidos horizontalmente, se yergue sobre el madero de la infamia con la misma majestad que sobre un trono. A partir del siglo XI, se comenzó a representar a Cristo Muerto. Sus ojos se cierran, su cabeza cae sobre el hombro derecho, su cuerpo se desploma y flexiona: ya no es más que el cadáver de un hombre muerto en el suplicio que ha perdido toda majestad real y que solo inspira compasión. Este arte cristiano llega América y en sí a la ciudad de Loja en el siglo XX



Figura 4. San Antonio de Padua.  
Periodo histórico: siglo XIX.

Ubicación: Iglesia de San Francisco.

En la composición de la escena (Figura 4) como personaje principal San Antonio de Padua con vestimenta franciscana, con halo circular que representa su espiritualidad, la presencia del Niño Jesús en brazos hace referencia en la iconografía de san Antonio de Padua que fue posterior al siglo XVI y recuerda la aparición con la que fue favorecido. En la parte superior izquierda y derecha cuadros que hacen alusión de paisajes andinos, propios de la sierra sur ecuatoriana, en la parte derecha izquierda una mujer posición sedente con un niño en brazos sin una pierna haciendo alusión a un milagro realizado por san Francisco y en la parte izquierda un hombre arrodillado con rasgos faciales indígena y con vestimenta propia de la sierra con poncho. Entre otras características iconográficas suele representarse con un libro, vara de azucenas (símbolo de pureza) Lirio de castidad, el crucifijo, la mula arrodillada ante la Hostia (uno de sus milagros).

Según la leyenda cuenta que san Antonio de Padua nació en Lisboa, en el seno de una noble familia que le puso el nombre de Fernando, realizó sus primeros estudios con los canónigos de la catedral de su ciudad natal, y a los quince años tomó el hábito de los canónigos regulares de San Agustín. Fue inmediatamente trasladado a Coímbra, al convento de Santa Cruz, donde entra en contacto con los hermanos franciscanos y decide entonces ingresar en la Orden de San Francisco. Toma los nuevos hábitos en 1221 y se cambia de nombre por el de Antonio. En una ocasión fue a predicar a un pueblo marítimo, pero no tenía auditorio entre los herejes, se fue a la orilla del mar a predicar a los peces, que inmediatamente acudieron a su llamada; "pues no hay quien quiera oír la palabra de Dios, vosotros, que soy criaturas tuyas, venid, y con vuestro rendimiento confundid la indocilidad de estos impíos" estando otro día en Tolosa sobre la eucaristía, un hereje le dijo que necesitaba un milagro para quedar completamente convencido.

Después de dejar a su mula sin comer tres días, se le ofreció una cebadera bien provista de trigo y una hostia consagrada; el animal se arrodilló ante la hostia y no comió hasta que la retiraron de su vista. Entre otros milagros cuando el joven irascible que se cortó el pie con el que había pegado su madre, aunque el santo se lo curó volviéndolo a colocarlo en su sitio, o el de la resurrección del cadáver que supuestamente había matado a su padre, al que tuvo que defender a Lisboa: a petición de san Antonio el muerto se incorporó proclamando su inocencia. En el siglo XIV un milagro de mayor trascendencia iconográficamente ha tenido, el de la aparición del Niño Jesús. Cuando se encontraba predicando por el sur de Francia, un adepto le ofrece como alojamiento una

habitación de su casa. Movidado por la curiosidad y atraído por las oraciones del santo, se encamina a su habitación y ve, a través de la ventana, a un niño en sus brazos al que besa y acaricia. San Antonio murió en Padua, ciudad que lo tiene por patrón

Este proceso de diagnóstico e interpretación de las pinturas religiosas del Cantón de Loja se desarrolló minuciosamente mediante criterios planteados en la investigación que han permitido recabar información que servirá para futuras investigaciones ya que hasta el momento no se tenía ningún inventario de estas obras y sobre todo un inventario de obras artísticas religiosas con su descodificación de los símbolos religiosos.

## CONCLUSIONES

Esta investigación en cierta manera ha sido una tarea ardua para encontrar una base de datos elaborada de las obras artísticas religiosas de la época colonial y poscolonial, así como también para establecer relaciones de cooperación con identidades eclesiásticas como gubernamentales que están encargadas de resguardar la información correspondiente; esta investigación ha sido posible realizar a través de la cooperación del Instituto Nacional de Patrimonio Cultural del Ecuador (INPC), mediante la asignación de una clave para ingresar al sistema, en el mismo se encuentra una base técnica del patrimonio cultural e inclusive de las obras artísticas del país, de la cual el acceso a este sistema de información está restringido al público común por motivos de seguridad.

Asimismo, se concluye que la información obtenida de algunas obras artísticas pictóricas religiosas que se encuentran en los diferentes contenedores, como de las diferentes fuentes de información se identifica errores descriptivos y con falencias en la descripción de los personajes como también de su interpretación simbólica, para el desarrollo del mismo se ha tenido que corroborar con otros estudios sobre la descripción simbólica, y de esta manera presentar un estudio con fundamentos basado en hechos fehacientes. Por otro lado, mencionar que se logró identificar más elementos simbólicos en las obras pictóricas, dando por hecho de que se logró en gran porcentaje la identificación de la simbología cristiana.

En cuanto a la hipótesis planteada hemos corroborado la información pertinente sobre las obras pictóricas religiosas de la época colonial y poscolonial del cantón de Loja se pudo comprobar que la mayoría de las obras pictóricas inventariadas son producto de la reactivación de la imaginaria de la Iglesia medieval por sus similares características simbólicas, pero así mismo resaltar que existen

una que otra obra artística religiosa con rasgos iconográficos del primer laboratorio artístico de Occidente.

Las aportaciones que se puede hacer, acerca del arte pictórico religioso cristiano del cantón de Loja es que se pudo comprobar que las obras más antiguas de todo el inventario datan del siglo XVIII, asimismo están distribuidas en dos parroquias llamadas; parroquia el Sagrario y la parroquia el Cisne y para especificar los sub contenedores donde se encuentran en mayor proporción es en el Monasterio de las Madres Concepcionistas de Loja seguido de la iglesia Santo Domingo y finalmente de la iglesia de Nuestra Señora del Cisne. Entre otras aportaciones podemos mencionar que la mayoría de las obras artísticas pictóricas religiosas no tienen el nombre del autor, pero en ocasiones aparece una que otra obra artística el autor, pero realizado por sacerdotes ya que se presume que las que no contienen el autor son provenientes de la mano artística indígena que se desarrolló en épocas de la colonia.

Además, en este estudio previo que se ha realizado ha permitido conocer y catalogar una base de datos de 245 obras artísticas pictóricas religiosas con su respectiva descodificación de la simbología religiosa, siendo el primer inventario interpretativo que pueden servir para futuras investigaciones como propuestas de mejora de eventos.

En cuanto a las limitaciones y dificultades para el desarrollo de la investigación, ha sido por motivos de distancia del cual la investigación de campo In situ se ha visto un poco limitada, como también el escaso apoyo de información por las instituciones eclesiásticas encargadas de la información de los contenedores artísticos religiosos.

Dentro de las líneas de investigación a futuro podemos mencionar actualmente y como lo hemos visto, la investigación partió de un diagnóstico e interpretación de la simbología de las obras artísticas del cantón de Loja. Por lo que respecta a esta investigación se puede aplicar en dos ámbitos en el académico y en el ámbito profesional.

Para describir el ámbito profesional a futuro en base a esta investigación se puede describir muchas actividades en el sector turístico, como la creación de un inventario en línea de las obras artísticas religiosas a través de páginas webs, creación de aplicaciones móviles, desarrollo de rutas turísticas interpretativas, planes de marketing entre otras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carmona Muela, J. (2015). *Iconografía de los Santos*. Itsmo.
- Castro Tafur, J. S. (2012). *Simbolismo y evolución del significado del arte religioso en la Iglesia de San Francisco analizado desde el Postmodernismo*. (Tesis de grado). [Universidad Politécnica Salesiana](#).
- Esteban Lorente, J. F. (2002). *Tratado de la Iconografía*. Itsmo.
- Gibson, C. (2011). *Cómo leer símbolos: Una guía sobre el significado de los símbolos en el arte*. Akal, S.A.
- Grevtsova, I. (2016). *Interpretación del patrimonio urbano. Una propuesta didáctica para un contexto histórico mediante las aplicaciones de telefonía móvil*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Hatje, U. (1995). *Historia de los estilos artísticos I ; desde la antigüedad hasta el gótico*. Istmo.
- Kurkhard Schwetje, F. (2010). *Cómo leer la historia en el arte*. Random House.
- Moreira Wachtel, S., & Tréllez Solís, E. (2013). *La interpretación del Patrimonio natural y cultural: Una visión intercultural y participativa*. Cooperación Alemana al Desarrollo-Agencia de la GIZ en el Perú.
- Réau, L. (2008). *Iconografía del Arte Cristiano "Nuevo Testamento"*: Serbal.
- Sanchez Ruiz, J., Loarte Tene, M., Larrea Silva, J., & Roman Aguirre, R. (2019). Análisis del grado de conocimiento de los estudiantes de Turismo de la Universidad Nacional de Loja, acerca de la simbología del arte pictórico religioso de la ciudad de Loja, provincia de Loja-Ecuador. *Mapa, 4(15)*, 59-71.

# 32

## EL APRENDIZAJE EN LAS COMUNIDADES VIRTUALES

### THE LEARNING IN THE VIRTUAL COMMUNITIES

Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey<sup>1</sup>

E-mail: [lelami@ucf.edu.cu](mailto:lelami@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7985-3334>

Vania del Carmen Guirado Rivero<sup>2</sup>

E-mail: [vaniagr@sma.unica.cu](mailto:vaniagr@sma.unica.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7625-3667>

Jorge Luis León González<sup>1</sup>

E-mail: [jlleon@ucf.edu.cu](mailto:jlleon@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2092-4924>

María Elena Rodríguez del Rey Rodríguez<sup>1</sup>

E-mail: [merodriguez@ucf.edu.cu](mailto:merodriguez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9336-7201>

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

<sup>2</sup> Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez" Cuba.

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

Rodríguez del Rey, L. E., Guirado Rivero, V. C., León González, J. L., & Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E. (2020). El aprendizaje en las comunidades virtuales. *Revista Conrado*, 16(74), 261-265.

#### RESUMEN

Las comunidades virtuales han sido estudiadas y difundidas tanto en los planos teórico como práctico. El mundo actual obtiene los beneficios que traen consigo el uso de la comunicación mediante las plataformas telemáticas que ofrecen diferentes servicios que funcionan en red, fundamentalmente, con intencionalidad didáctica en la formación de profesionales de educación en el área de Informática; lo cual ha provocado que el aprendizaje y sus clasificaciones se destaquen por el diálogo y colaboración como mediadores de la comunicación fluida por los usuarios partícipes de una comunidad virtual. Resulta una necesidad el análisis reflexivo que profundice la relación de los elementos teóricos de los métodos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se clasifican dentro de la interacción profesores-estudiantes y los aprendizajes colaborativo y dialógico en los contextos universitarios cubanos.

#### Palabras clave:

Comunidades virtuales, aprendizaje dialógico, aprendizaje colaborativo.

#### ABSTRACT

Virtual communities have been studied and disseminated both in theoretical and practical levels. The current world obtains the benefits that come with the use of communication through telematic platforms that offer different services that work in a network, fundamentally, with didactic intentionality in the training of education professionals in the area of Information Technology; which has caused that the learning and its classifications stand out by the dialogue and collaboration as mediators of the fluid communication by the users participating in a virtual community. A reflexive analysis that deepens the relationship of the theoretical elements of the teaching-learning process that are classified within the teacher-student interaction and collaborative and dialogic learning in Cuban university contexts is a necessity.

#### Keywords:

Virtual communities, dialogical learning, collaborative learning.

## INTRODUCCIÓN

En países europeos e iberoamericanos, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) constituye hoy un vigoroso campo de trabajo en las universidades por lo que las tendencias del aprendizaje mediado por las herramientas tecnológicas que ofrecen la comunicación virtual así como foros de discusión, redes sociales, correo electrónico, video o audioconferencias, chat, han ido innovando los métodos de enseñanza por la relación de la actividad profesor-estudiante con el apoyo de los recursos tecnológicos como teléfonos móviles, tabletas, computadoras personales y portátiles.

Dentro de los métodos tradicionales siguiendo a los paradigmas de la didáctica, Klingberg (1978); Álvarez de Zayas (1989); Labarrere & Valdivia (1999), se hallan la elaboración conjunta, el trabajo independiente y el expositivo. Estos se emplean en la enseñanza de todas las disciplinas o materias en diferentes contextos educativos, aunque en Informática se emplea, además, el práctico.

El método más usual, la elaboración conjunta, se presenta mediante la conversación o el diálogo entre el profesor y los estudiantes; además, por ser un elemento tan importante en el proceso de pensamiento colectivo de los componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la adquisición, aplicación y retroalimentación de conocimientos, como resultado del papel que dirige el primero de forma inquisitiva hasta exigir respuestas a los estudiantes. Aunque sus participaciones son destacadas en dicho proceso; conducen a la colaboración que se repercute a medida que, al compartir conocimientos, experiencias, ideas, proyectos y logros de investigaciones desarrolladas. Tal intercambio se pone de manifiesto de manera colaborativa sea individual como grupal, por supuesto, sin dejar fuera la comunicación mediada por el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sea por vía conversación o diálogo; por tanto, es constituido como el procedimiento que prevalece para el empleo de los métodos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, un análisis de investigaciones desarrolladas a nivel internacional por autores como Lyon (2002); Salinas (2003); Adell (2004); Roberts (2004); Araiza (2005); Swan & Shea (2005); Meirinhos & Osório (2009); Cabero & Llorente (2010); Área (2014, 2018); Swig (2015), Raposo & Escola (2016); León & Villa (2017); Pilcher (2017); coinciden en que el uso de las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica (audio o videoconferencia, correo electrónico, chat, foro, blog) crean y desarrollan comunidades virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no se evidencian elementos que justifiquen

teóricamente la relación de los métodos declarados anteriormente con la colaboración o diálogo.

Por una parte, se selecciona de Salinas (2003) afirmando que *“el modelo didáctico de las comunidades virtuales de aprendizaje es el aprendizaje colaborativo, que se centra en el alumno mejor que en el profesor y donde el conocimiento es concebido como un constructo social, facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales”*. De acuerdo con este planteamiento, el profesor se enfoca hacia el estudiante, es quien facilita su aprendizaje, orienta actividades de manera que entregue su trabajo desarrollado y lo publica en la plataforma tecnológica, propicia intercambios entre él mismo con sus similares (miembros del grupo) de modo voluntario para analizar los trabajos compartidos y emitir criterios como una forma de retroalimentarse, el estudiante se retroalimenta de las opiniones de los que analizan su trabajo, además de que la propia revisión que hacen del trabajo de los demás es un acto de aprendizaje.

Marín, Negre & Pérez (2014), haciendo referencia a las comunidades virtuales de tipo aprendizaje, plantearon que son una *“estrategia que facilita y promueve el aprendizaje colaborativo, siempre desde una visión educativa en la que el alumno es autónomo en su propio aprendizaje y trabaja para el logro de metas comunes mediante la realización de actividades de forma conjunta en grupos, existiendo interdependencias positivas”*.

Por otra parte, Burgos, Cañas & Ferrer (2006) se refieren a *“el método dialógico reconoce, principalmente, que lo primero que percibe el hombre es lo que existe fuera de él... la existencia posee en sí una estructura dialógica, el análisis de esta estructura es el trabajo que corresponde a los filósofos del diálogo”*.

De acuerdo con Roura (2017), quien reafirma que el aprendizaje dialógico fomenta la práctica educativa que potencia la interacción colectiva frente a la individualidad y enriquece en gran medida la consecución del aprendizaje y la búsqueda del conocimiento en comunidades virtuales donde la comunicación se favorece a través de sus herramientas para este fin, pues Freire (1970) sintetiza en el diálogo, *“la acción y la reflexión... el diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración”*.

Sin embargo, De la Cruz & Abreu (2014), afirman que son inseparables *“el aprendizaje colaborativo entre estudiantes fortalece no sólo a la realización de la actividad, sino promueve el diálogo, compartir metas en común, llegar acuerdos, negociar significados, empatía, escucha activa y la posibilidad de coevaluar habiendo seguido de manera cercana el proceso que, como equipos, implementaron en la realización de las actividades de aprendizaje”*.

Entonces, desde la percepción en las comunidades virtuales se percibe que la relación contenido-método bajo la orientación del objetivo con el apoyo de medios de enseñanza con información que requiere el estudiante en su aprendizaje (hipertextos, materiales audiovisuales o los escritos tecleados por los profesores y estudiantes por las mismas herramientas de comunicación), la evaluación se aplica con la colaboración promovida por el diálogo donde se logra el acuerdo mutuo de conocimientos estudiantes conformados en pares o equipos (más de dos).

En resumen, el método colaborativo, debatido en la literatura consultada como una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el estudiante con diferentes niveles de habilidad en el desarrollo de actividades para perfeccionar el tratamiento de los contenidos de una materia; es decir, el aprendizaje colaborativo, más que el simple trabajo en equipo, considerando el contexto social y afectivo, pues los estudiantes se unen para ayudarse mutuamente y así lograr una meta, lo que implica el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales, a través de la interactividad-interacción. El método dialógico es suscitado por la colaboración, por tanto, al relacionarlos con los métodos didácticos, encajan fuera de la tendencia tecnologicista, aunque hasta el momento dentro de la teoría consultada no se evidencia ciertas reflexiones, por obvias razones, unas por los autores que han estudiado la pedagogía y la didáctica no las han vinculado con la tecnología educativa y viceversa.

## DESARROLLO

De la búsqueda de la existencia de disponibilidades de equipamiento para el uso de las plataformas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y análisis de documentos se pudo constatar que los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Informática estén preparados para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de Informática en las escuelas, donde es notable el elevado conocimiento del uso de las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica.

Más en la práctica investigativa desarrollada en la Universidad de Cienfuegos, su red cuenta con la posibilidad de crear comunidades virtuales, aunque solamente con la plataforma Moodle es suficiente para lo que se necesita, sin embargo, existen otras que son aplicables para tal propósito, así como Cubava, Facebook, Wordpress, etc. Otro elemento muy importante, los profesores planifican variedad de tipos de clase con apoyo de las TIC, poseen alta disposición para enfrentar los cambios didácticos en las asignaturas y asumir soluciones ante el aprendizaje logrado en las comunidades virtuales.

La plataforma Moodle es la seleccionada para la aplicación de los métodos colaborativo y dialógico en las clases de Tratamiento digital de la Información impartida por la autora principal a los estudiantes que cursan el primer año de la Licenciatura en Educación, Informática, de la modalidad Curso por encuentros. El grupo de estudiantes está constituido por 11, entre ellos, un 95 % imparten docencia a diferentes niveles de enseñanza primaria, secundaria y preuniversitaria. El resto, trabajan en instituciones educativas, pero no imparten clases.

Se sobreentiende que la plataforma Moodle oferta herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, entre algunos más usuales se hallan: chat, blog y foro. Las clases a desarrollar según su forma organizativa establecida en la Resolución Ministerial de la Educación Superior 2/2018; así como la conferencia, clase práctica y seminario.

En cada clase, se decide operar una herramienta de comunicación. Es decir, en la primera se apoya del blog. La segunda del chat y la tercera del foro. Se determina cada una de estas herramientas en una forma organizativa de la clase, debido a las potencialidades que ofrecen ambos elementos. Es decir, la conferencia se caracteriza por el tiempo en que asume el profesor al impartir los contenidos y generalmente teóricos, aunque en momentos de la propia clase, se es planificada actividades prácticas con la intencionalidad didáctica de su implementación. La clase práctica, más bien, se desarrolla con la sistematización, aplicación y retroalimentación de los contenidos sean teóricos o prácticos recibidos en clases anteriores a ella. El seminario, por su carácter evaluativo, se concibe para comprobar el grado de aprendizaje desde el punto de vista curricular, o sea, una integración de contenidos o varios temas en una investigación planificada y desarrollada.

Para iniciar la puesta en práctica de la propuesta, se tiene en cuenta la asignatura montada en la plataforma Moodle, con sus herramientas didácticas, incluyendo el programa, medios digitales, materiales bibliográficos y otros elementos para apoyar la enseñanza y aprendizaje de los propios contenidos de la asignatura definida. También, programadas las actividades interactivas para que los estudiantes puedan intercambiar de forma colaborativa y dialógica.

La conferencia se planificó con el método dialógico, en tres momentos, el primero, introductorio, para dar a conocer una panorámica de los contenidos generales de la temática a tratar en vistas a la orientación hacia el objetivo y motivar a los estudiantes a proseguir con el tratamiento de los contenidos que envuelven la temática; el

segundo momento, intermedio o desarrollo, el profesor invita a sus estudiantes a colaborar o dialogar apoyándose de la herramienta blog. La misma se configura dentro de las opciones que ofrecen la del foro, seleccionando el modo blog. Se decide esta forma debido a que el foro aparece de forma jerárquica; y el blog, los estudiantes pueden responder a sus similares a partir de sus comentarios, a diferencia del foro, los intercambios no son correspondidos sino consecutivos. El tercer momento, las conclusiones, se comprueba el cumplimiento del objetivo de la conferencia.

La temática a tratar en la conferencia está dada en los elementos del tratamiento digital de la información (textos, imágenes, videos, sonidos y animaciones): conceptos básicos de información digital, tipos de información digital, tratamiento digital de la información, programas para sus ediciones, formatos de archivos de cada tipo de información y utilidad de la información digital en aplicaciones educativas. Estos aspectos se conducen en el primer momento de la clase, de manera que el profesor exprese la temática y sus contenidos, para continuar con el segundo momento, que invita a los estudiantes el acceso a la asignatura montada en la plataforma. De ahí, se descarga el archivo hospedado (documental seleccionado por el profesor) en el blog, luego, responder ante la interrogante formulada por el profesor y que aparece en la cabecera del propio blog, por lo que indica el debate mediante las reflexiones con relación al documental y los contenidos impartidos por el profesor.

La clase práctica, se desarrolla con el método dialógico, en la edición de imágenes en el programa Adobe Photoshop, con apoyo del chat, el profesor dirige las acciones a aquellos estudiantes que pueden realizar varias actividades de manera simultánea, que para ello tiene en cuenta la atención diferenciada. Prioriza a los de alto nivel de conocimiento y desarrollo de habilidad tecnológica. Entre las acciones, se indica que se apoye uno con el otro en el trabajo con las imágenes desde las herramientas contenidas en el programa, o sea, los procedimientos para fragmentar partes de una imagen o incorporar el brillo/contraste/opacidad según lo requerido para su calidad.

La clase seminario se estructura con el método colaborativo y se usa en la exposición de los estudiantes de las habilidades investigativas, que, para ello, el profesor orienta con anticipación, una guía de preguntas para que los estudiantes demuestren los conocimientos indagados en el foro.

Cada una de estas formas organizativas, se aprecia que los métodos dialógico y colaborativo son inseparables.

Esto lo justifica el debate provocado por el diálogo que llevaron a cabo los estudiantes, o sea, entre ellos, se percibe el análisis en que se manifiesta las diferentes opiniones y que se ayudan a completar las ideas, así como que le falta a un estudiante expresar algunas cuestiones que complementan su aprendizaje. De este modo, el aprendizaje individual se convierte en grupal y viceversa. Sin embargo, la acción dialógica se resalta según la intencionalidad con la que se usa una herramienta de comunicación, igual sucede con la acción colaborativa. Asimismo, el diálogo está dado en que un usuario trasmite a otro, determinado conocimiento que aprendió, se está en presencia de colaboración porque se comparten. El usuario que sistematiza este conocimiento una vez adquirido mediante el diálogo, se está en presencia de aprendizaje individual y se compone con el aprendizaje dialógico.

## CONCLUSIONES

Se aplica la técnica PNI con el propósito de obtener aspectos positivos, negativos e interesantes que se vinculan a la participación de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje con el apoyo de la plataforma Moodle, en cada una de las formas organizativas de la docencia.

Los estudiantes se motivan, participan activamente en las comunidades virtuales y aprenden tanto de modo individual y grupal, donde se acentúa la interactividad-interacción, mientras que, en el intercambio de aprendizaje tanto de modo individual como grupal se forman conocimientos y habilidades. Igualmente, en este proceso, las emociones se reflejan tanto en los profesores como en los estudiantes, al lograr el cumplimiento de determinados objetivos y asumir las aptitudes profesionales en el desempeño de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Se contribuye a la atención diferenciada de estudiantes en el tratamiento de contenidos propios de la asignatura con el uso de las herramientas telemáticas de la red y comunicación, así como las acciones didácticas se orientan hacia el aprendizaje individual o colaborativo y el desarrollo de habilidades tecnológicas.

En resumen, se logra confirmar que desde los sustentos teóricos, el aprendizaje colaborativo y dialógico en el desarrollo de las actividades docentes con el apoyo de las herramientas tecnológicas y fundamentalmente, las formas organizativas mencionadas son más dinámicas al integrar lo virtual a lo presencial.

La conectividad tiende a obstaculizar los momentos que se requieren una rapidez comunicación para lograr ciertos intercambios de aprendizaje

Luego de poner en práctica la comprobación del aprendizaje colaborativo y dialógico, se percibe que es necesario

acompañar con indicadores de su evaluación, por lo que se tendrá en cuenta en próximos proceder.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2004). Nuevas tecnologías en la formación presencial: del curso online a las comunidades de aprendizaje. *Revista Currículum* 17, 57-76.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: MES.
- Araiza Guerra, J. (2005). El uso de internet como herramienta en las clases presenciales. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Área Moreira, M. (2014). Las redes sociales en internet para la formación del profesorado. *Revista Razón y palabra*, 13(63).
- Área Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia*, 56.
- Burgos, J. M., Cañas, J. I., & Ferrer, U. (2006.). *Hacia una definición de la filosofía personalista*. Ediciones palabra.
- Cabero Almenara, J. & Llorente Cejudo, M. C. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (34).
- De la Cruz Flores, G., & Abreu Hernández, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 31-48.
- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. Pueblo y Educación.
- Labarrere Valdivia, G., & Valdivia Payrol, G. (1999). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- León Domínguez, V., & Villa Escamilla, A. (2017). Comunidades virtuales como escenario de enseñanza y aprendizaje para profesores del siglo XXI. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Lyon, L. (2002). *Are virtual communities true communities? Examining the environments and elements of community*. <http://www.humanmount.com/wp-content/uploads/.../virtual-comunities.pdf>
- Marín-Juarros, V., Negre Bennasar, F., y Pérez Garcías, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Revista Comunicar*, 21(42), 35-43.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (35), 45-60.
- Pilcher, A. J. (2017). Virtual learning community: utilizing learning communities in hybrid and online graduate programs. (Dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy). Iowa State University.
- Raposo Rivas, M., & Escola, J. (2016). Comunidades Virtuales de Aprendizaje: revisión de una década de producción científica Hispano-Lusa. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(2), 11 – 24.
- Roberts, T. S. (2004). *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. Information Science Publishing. Central Queensland University
- Roura Redondo, M. (2017). Aprendizaje dialógico en escenarios virtuales: Percepción de la comunidad universitaria sobre el diálogo online. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(2), 287-300.
- Salinas Ibáñez, J. (2003). Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital. <https://www.researchgate.net/publication/232242339>
- Swan, K., & Shea, P. (2005). *Chapter 11. The development of virtual learning communities*. En, S. R. Hiltz y R. Goldman, *Asynchronous Learning Networks: The Research Frontier*. (pp. 239-260). Hampton Press.
- Swig, S. (2015). *TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente*. <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/349.pdf>

# 33

## LA ACTIVACIÓN REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA FUNDAMENTOS DE LA ADMINISTRACIÓN

### THE ACTIVATION REGULATION OF LEARNING IN THE SUBJECT FUNDAMENTALS OF ADMINISTRATION

Oscar Fabián Moncayo Carreño<sup>1</sup>

E-mail: [Omoncayo@uteq.edu.ec](mailto:Omoncayo@uteq.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-8151>

Victoria Elvira Torres Moreno<sup>2</sup>

E-mail: [vtorresm@udg.co.cu](mailto:vtorresm@udg.co.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3266-3920>

Mariela María Martínez Roselló<sup>2</sup>

E-mail: [mmartinezr@udg.co.cu](mailto:mmartinezr@udg.co.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2929-9451>

Yumila Pupo Cejas<sup>2</sup>

E-mail: [ypupoc@udg.co.cu](mailto:ypupoc@udg.co.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6459-3728>

María Luisa Tiá Pacheco<sup>3</sup>

E-mail: [mtiap@ma.gr.rimed.cu](mailto:mtiap@ma.gr.rimed.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5366-8440>

Gladys Pérez<sup>2</sup>

E-mail: [torresgperez@udg.co.cu](mailto:torresgperez@udg.co.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-8784>

<sup>1</sup>Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador

<sup>2</sup>Universidad de Granma. Cuba.

<sup>3</sup>Dirección Municipal de Educación. Manzanillo. Granma

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

Moncayo Carreño, O. F., Torres Moreno, V. E., Martínez Roselló, M. M., Pupo Cejas, Y., Tiá Pacheco, M. L., & Pérez, G. (2020). La activación regulación del aprendizaje en la asignatura Fundamentos de la Administración. *Revista Conrado*, 16(74), 266-275.

#### RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de una investigación que tiene como objetivo la elaboración de una metodología, a partir de un modelo didáctico de estimulación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración, que favorezca la calidad del aprendizaje de los estudiantes que se forman como Licenciados en Administración de Empresas en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo de Ecuador. En este caso, a partir de las relaciones entre los subsistemas del modelo: Conceptualización proyectiva, Activación y Regulación del aprendizaje, se destaca la esencia de los procesos de activación y regulación que posibilitan la estimulación del aprendizaje en función de elevar la preparación profesional de los estudiantes para enfrentarse al mundo laboral. La jerarquía que ejercen los elementos del componente Activación del aprendizaje, sobre los restantes, devenida de la relación objetivo-contenido-forma-método-evaluación, está dada en que aquel establece el punto de partida para la apropiación de saberes desarrolladores que se sistematizan en los espacios educativos dentro y fuera de la universidad, posibilita el proceso de concientización para responder a modos de actuación que garanticen la preparación profesional de los estudiantes como parte de los aprendizajes a lo largo de la vida.

**Palabras clave:** Estimulación del aprendizaje, activación, regulación, problematización.

#### ABSTRACT

This article presents the results of an investigation that aims to develop a methodology, based on a didactic model to stimulate learning in the subject / learning unit Fundamentals of Administration, which favors the quality of student learning who are trained as Graduates in Business Administration at the Quevedo State Technical University of Ecuador. In this case, based on the relationships between the model's subsystems: projective conceptualization, activation and regulation of learning, the essence of the activation and regulation processes that enable the stimulation of learning in order to increase the professional preparation of students to face the world of work. The hierarchy exerted by the elements of the Learning Activation component, over the rest, derived from the objective-content-form-method-evaluation relationship, is given in that it establishes the starting point for the appropriation of developer knowledge that is systematized in The educational spaces inside and outside the university enable the awareness process to respond to modes of action that guarantee the professional preparation of students as part of lifelong learning.

**Keywords:** Learning stimulation, activation, regulation, problematization.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad Técnica Estatal de Quevedo es una institución comprometida permanentemente con la búsqueda del bienestar regional y nacional, que haga posible dentro del ámbito de sus facultades un desarrollo sostenible, impartiendo una enseñanza académica, científica, tecnológica y humanista con fundamentación ética y moral, que aporte decididamente al mejoramiento de las condiciones de vida del hombre Riosense y por ende de todos sus estudiantes a nivel del Ecuador.

Una sólida formación del futuro profesional de Administración de Empresas, exige que prime la responsabilidad, el compromiso social, la organización personal y la independencia en las tareas que realiza; capaz de desempeñarse con una actitud protagónica en la prestación de servicios profesionales en el contexto comunitario para su transformación, en la región y el país. En este sentido, la asignatura/unidad de aprendizaje Fundamentos de Administración ofrece conocimientos científicos factibles de aplicación práctica en la solución de los problemas de la vida cotidiana, como parte de su formación profesional, sin embargo, en dicho proceso aún se aprecian insuficiencias que limitan este desarrollo, lo que constituye una premisa para la realización de investigaciones en el sentido de lograr una mayor activación del proceso de enseñanza –aprendizaje y elevar los resultados académicos.

Desde el punto de vista general varios didactas han investigado sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje y las exigencias para elevar su efectividad, tal es el caso de Danilov & Skatkin (1988); Klinberg (1980); Majmutov (1983); Labarrere & Valdivia (1988); Addine (2004); García (2004); Cuba. Ministerio de Educación (2012), los que si bien no explicitan sus intenciones hacia el proceso de enseñanza–aprendizaje de carácter desarrollador, su visión humanista tendiente al cambio del rol entre profesores y estudiantes mediante la aplicación de métodos que activen el proceso, vislumbra este enfoque.

Investigaciones más recientes apuntan a la necesidad de un proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollador mediante su estimulación. En el ámbito cubano se destacan Castellanos, et al. (2002); Silvestre, & Rico (2004); Silvestre & Zilberstein (2002), entre otros, los que conceptualizan estos elementos desde el punto de vista teórico, pero no ofrecen suficientes herramientas metodológicas que propicien la estimulación del aprendizaje en función de la profesionalización y contextualización en la Educación Superior en asignaturas específicas, necesario a su vez, para incursionar en una didáctica para el ámbito ecuatoriano.

En el caso de la didáctica de las ramas técnicas, afín al estudio para la carrera Administración de Empresas, se destacan varios autores, de ellos más recientes: Bermúdez & Pérez (2014); Tiá (2014); Lorente (2017); Acuña (2018). En cada una de estas investigaciones se reconoce la existencia de estudios dirigidos al proceso educativo en general y de enseñanza–aprendizaje en particular, los que si bien tampoco explicitan su condicionamiento a la estimulación del aprendizaje, se distinguen por su intencionalidad hacia estos fines desde diversas aristas.

En los últimos años investigadores ecuatorianos han incursionado en temas relacionados con el perfeccionamiento del proceso educativo. Tal es el caso de García (2018); González (2018); Barberán (2018), los que han incursionado en aspectos dirigidos al perfeccionamiento del proceso de enseñanza–aprendizaje; sus trabajos apuntan a la exigencia relacionada con la estimulación del aprendizaje desde ópticas diferentes, aunque requieren de una visión integradora de sus exigencias, contextualizadas a una asignatura.

El análisis epistemológico sintetizado en párrafos anteriores permite mostrar que existe un vacío en la teoría pedagógica en relación con el tema que, hasta el momento no satisface las exigencias del proceso de enseñanza–aprendizaje en la asignatura/unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración.

Lo anterior evidencia la manifestación de una contradicción epistémica inicial, dada entre el estado real y el estado deseado, manifestada entre las exigencias que establece el perfil del profesional de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas, los fundamentos teóricos que sustentan el proceso formativo, y los insuficientes resultados académicos alcanzados por los estudiantes.

La contradicción declarada permite precisar que existen insuficiencias didácticas en el proceso formativo de los estudiantes de la carrera en la asignatura/unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración que limitan la calidad del aprendizaje, que se manifiesta en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura/unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración el cual constituye el Objeto de la investigación. Lo anterior orienta la investigación desde el siguiente objetivo: elaborar una metodología, basada en un modelo didáctico de estimulación del aprendizaje de los estudiantes en la asignatura/unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración en función de elevar su calidad. Sobre esta base, en el artículo se describe la estructura del modelo y se enfatiza en los subsistemas Activación y Regulación del Aprendizaje.

## DESARROLLO

El modelo didáctico de estimulación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración se define como la representación de las características esenciales del proceso dirigido a activar el aprendizaje sobre la base de los objetivos propuestos con un carácter dinámico, dadas las relaciones dialécticas de coordinación y subordinación entre los subsistemas y componentes que lo integran y denotan su pertinencia desarrolladora como cualidad resultante. De esta manera está integrado por tres subsistemas:

Subsistema Conceptualización proyectiva,

Subsistema Activación y

Subsistema Regulación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración.

El subsistema Conceptualización proyectiva se define como el proceso en el que se crean las condiciones para la estimulación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración sobre la base del diagnóstico y la precisión del modo para planificar y ejecutar las acciones que posibilitan activar dicho proceso integrando la tipología de las clases y otras formas organizativas mediante el vínculo teoría-práctica materializados en los componentes organizacionales del proceso; dígase académico-laboral e investigativo, caracterizado por una función pronóstica.

La Conceptualización proyectiva, en tanto tiene una función pronóstica, posibilita el logro de una mayor estimulación del aprendizaje al estar mediatizada en su ejecución por la utilización de diferentes vías que potencian el protagonismo en el proceso de ejecución; de esta manera se establece la relación con el subsistema Activación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración como proceso encaminado a la ejecución de los elementos determinados desde el punto de vista organizativo mediante la utilización de diferentes vías que posibiliten la actuación consciente y comprometida de los estudiantes en el aprendizaje de la asignatura al materializar el vínculo teoría-práctica y el tránsito por los niveles de asimilación de manera independiente y creadora en función de su preparación profesional.

Este subsistema está conformado por los componentes Motivación y Problematización del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración y posee una función movilizadora.

El componente Motivación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la

Administración es el proceso mediante el cual el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, estimula la necesidad y el interés personal del estudiante de la carrera de Licenciatura en Administración de Empresa para enfrentar la tarea de aprender, en el necesario vínculo con el contexto social y profesional.

Para determinar el punto de referencia de la motivación desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, es oportuno considerar que, al llegar aquí, se han determinado sobre la base del proceso de Conceptualización proyectiva los contenidos específicos a dominar por los estudiantes, los que se relacionan con los intereses y vivencias de los estudiantes de la referida carrera. El componente Motivación del aprendizaje se caracteriza por las relaciones dialécticas con el componente Problematización del aprendizaje, en función de lograr motivaciones intrínsecas hacia este.

Es fundamental tener en cuenta la marcada orientación hacia lo profesional del contenido de la asignatura, al significar la importancia que tiene la aplicación de los principios y procesos administrativos. Es vital el clima favorable que debe caracterizar la actividad y comunicación que se establezca en el proceso. La motivación del estudiante depende, grandemente, del significado que tenga para él el nuevo contenido a aprender, con el nexo entre lo ya conocido, en las clases o fuera de ellas, y lo desconocido del contenido.

Para lograr la Motivación el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, crea las condiciones favorables y estimula la apropiación del contenido, en estrecho vínculo con el contexto social y profesional del estudiante de la carrera, mediante diferentes acciones que revelen al estudiante qué es lo nuevo que aprenderá, en qué se diferencia de lo que ya ha aprendido, cómo lo va a aprender, con qué recursos cuenta; lo que propicia que el estudiante establezca nexos entre lo conocido y lo nuevo de una forma clara, mediante procesos reflexivos individuales y grupales continuos.

Sobre esta base es indispensable que el profesor conozca cuáles son las condiciones previas que poseen sus estudiantes para poder aprender lo nuevo, y qué conocen ya de esto que van a aprender: ideas, nociones, vivencias, acerca de lo nuevo. De esta manera se establece la relación entre lo cognitivo, lo metacognitivo y su significatividad; tanto conceptual como experiencial y afectiva propios del proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador. En este sentido es vital la creación de condiciones para lograr una adecuada base orientadora de la acción sobre la base de la articulación de los objetivos y la significatividad del contenido.

La Motivación del aprendizaje se identifica como el componente de apertura para aprender el contenido, que se ve fortalecido en las interacciones dialécticas que se establecen con la problematización, que propician las condiciones favorables para la apropiación y consolidación del contenido.

Las acciones que se desarrollan están dirigidas, ante todo, a favorecer la disposición del estudiante para aprender, en lo que se revelan las relaciones del nuevo conocimiento con la vida y la profesión y se precisa de conocimientos previos relacionados con la administración, aportados por otras asignaturas, tales como: matemática básica, contabilidad, e informática que permitan su comprensión e interpretación.

Durante el tratamiento del contenido se precisan los recursos a utilizar, cuadros, resúmenes y mapas conceptuales que posibilitan la sistematización constante en el proceso, la concentración en lo esencial del contenido, métodos y medios que, sean activos promotores del desarrollo de estrategias de aprendizaje, creativos, portadores de la integración de lo afectivo y lo cognitivo.

De esta manera, el éxito del proceso depende en gran medida del significado que tenga el contenido para el estudiante, del papel que estos desempeñen en su vida, en su futura profesión, en el desarrollo económico y social, del interés que provoque la situación planteada en relación con el nuevo contenido, lo que demanda la utilización de métodos problémicos y otros recursos tales como la simulación de procesos, los proyectos de investigación y los espacios interactivos mediante ambientes de aprendizaje, lo que caracteriza la problematización del contenido.

La Problematización del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración, se considera como el proceso mediante el cual el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, utiliza situaciones complejas contradictorias que están relacionadas con las condiciones reales de formación de los estudiantes de la carrera, de modo que estimule la reflexión sobre los procesos administrativos, que satisfaga las necesidades de formación profesional de manera activa y creadora.

Para lograr el desarrollo profesional en el estudiante y desarrollar su capacidad de aprender a aprender, de investigar, de transformarse, se hace necesario considerar la problematización de estos conocimientos como base esencial para el surgimiento de conflictos cognitivos; para ello se combinan los métodos de enseñanza problémica en las situaciones de aprendizaje, vinculadas con la especialidad.

Al provocar los conflictos cognoscitivos se crea un estado de incertidumbre a partir del conocimiento precedente; al no tener de manera inmediata los elementos para la solución se crea una situación problémica, que es la que mueve a los estudiantes a buscar y encontrar la solución al disponerse a buscar aquello que no conocen y que constituye su limitante cognoscitiva, transforman lo desconocido en lo buscado; a partir de este momento, ponen en práctica diferentes procedimientos que son valorados para darles solución a los problemas docentes.

En este sentido, se presentan situaciones complejas con diferentes puntos de vista, se buscan soluciones, se transforman y reordenan los elementos aportados y aprenden a separar los elementos conocidos de los desconocidos; de esta forma, los estudiantes se motivan hacia la búsqueda con el empleo de sus recursos personales o condiciones propias que garanticen su participación activa, así como el análisis de las condiciones que favorecen el logro de una posición consciente y reflexiva en su aprendizaje.

El carácter problematizador de la tarea se concibe en el componente académico en su relación con el investigativo. La concepción de las tareas con estas características propicia su carácter problematizador, el cual se complementa con la determinación de lo problémico en ellas y el enfoque científico-investigativo, exigencias fundamentales para la ampliación de la zona de desarrollo próximo, según la concepción vigotskyana, así como la relación entre los procesos de interiorización y exteriorización.

La contradicción que se da entre lo que el estudiante conoce y lo que no conoce, entre lo que es capaz de hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer con ayuda de los demás se resuelve mediante la problematización de la actividad docente, en este caso, a partir de la concepción de las tareas docentes integradoras desde la clase. Las acciones investigativas permiten dinamizar la relación dialéctica que se establece entre el contenido teórico de las asignaturas y la realidad empresarial, a través de diferentes tareas docentes integradoras que permiten su ejecución en la asignatura.

El carácter problémico del sistema de las tareas docentes parte de la formulación de la tarea problémica en la asignatura, que es una tarea de búsqueda cognoscitiva, para la solución de la cual se requiere encontrar el método de acción necesario o descubrir qué datos son insuficientes y dónde están las contradicciones.

El sistema de tareas se determina por la lógica de la asignatura, así como del proceso docente y no de forma casual. La secuencia de las tareas propuestas por el profesor pone de manifiesto las regularidades generales del movimiento del pensamiento y refleja las particularidades

del pensamiento científico, ampliando cada vez más la zona de desarrollo próximo.

El contenido de las tareas determina el nivel de lo problemático y colocará al estudiante ante nuevas situaciones que estimulen el proceso de enseñanza-aprendizaje. El grado de complejidad de la tarea o la pregunta determinará el nivel de lo problemático en situaciones que exijan de un mayor esfuerzo intelectual, que podrá ser resuelto de acuerdo con su desarrollo actual o con la ayuda del profesor como agente mediador de la zona de desarrollo próximo en el proceso de estimulación del aprendizaje.

La apropiación consciente del contenido mediante la problematización posibilita establecer relaciones con los contenidos precedentes, las motivaciones, las vivencias afectivas, las relaciones con la vida y las expectativas de los estudiantes, mediante la utilización de procesos relacionados con los distintos contextos sociales y profesionales; el contenido a aprender se hace potencialmente significativo tanto desde su coherencia interna, como del vínculo pertinente con los conocimientos previos que se poseen. De igual forma se favorece la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

El estudiante aprende significativamente el contenido porque estructura y reestructura, sistemáticamente el sistema de conocimientos mediante los nexos con los precedentes, comparándolos, identificándolos, diferenciándolos, reorganizándolos, en función de llegar a nuevas conclusiones.

En la misma medida que se logra la significatividad del contenido se promueve en el estudiante la reflexión-regulación sobre el contenido mediante la utilización de procedimientos dirigidos al análisis reflexivo de las condiciones para la realización de la actividad de aprendizaje, así como el de control valorativo de sus propias acciones, con la utilización de procesos relacionados con el contexto real de formación, que le permite corregir y ajustar sus errores y regular su actividad.

Particular importancia adquiere en este sentido los métodos activos, entre lo que se encuentran los de enseñanza problemática: exposición problemática, búsqueda parcial o heurístico y el investigativo, factibles de utilizar para la estimulación del aprendizaje desarrollador en la asignatura objeto de análisis.

De manera dinámica y dialéctica en la medida en que se produce el proceso de problematización se vitaliza la profesionalización, las que denotan en gran medida la motivación. En la profesionalización del contenido se distinguen categorías fundamentales relacionadas estrechamente entre sí: los problemas profesionales, los

conocimientos, habilidades, valores y competencias profesionales (contenido) y el aprendizaje paulatino de los modos de actuación profesional.

De este modo su comprensión depende de la medida en que el mismo se estructure en relación con los problemas del desempeño profesional, lo que posibilita que se vayan desarrollando conocimientos, habilidades y valores profesionales que constituyen la base sobre la que se estructuran los modos de actuación profesional.

Tanto los conocimientos, como las habilidades aparecen reflejados en el índice de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración, los cuales adquieren mayor o menor significación profesional en dependencia del ciclo de asignaturas al que pertenezcan: generales, básicas y del ejercicio de la profesión; en el caso de esta es considerada como básica. Esta relación dialéctica contribuye a la formación, a través de las tareas, de los valores profesionales, entre los que se destacan: la responsabilidad, la laboriosidad, el compañerismo, el valor de la ciencia para su desempeño profesional, la honestidad científica y la identidad profesional como expresión del valor de la profesión.

De esta manera, el carácter de sistema de las tareas docentes integradoras se caracteriza por las relaciones dialécticas que se establecen entre la motivación y la problematización mediadas por la profesionalización del contenido y dinamizadas por el vínculo teoría-práctica, en las que ocupa un lugar central el método problemático de simulación profesional basado en primer lugar en la enseñanza problemática, al considerar sus categorías y métodos mediante la creación de contradicciones generadas sobre la base de los objetivos que se establecen en el perfil del profesional y en los problemas profesionales a resolver en los contextos de actuación, así como en los juegos profesionales u ocupacionales a partir de la imitación del medio real mediante modelos lúdicos de actividad profesional para tomar y analizar decisiones, es decir mediante un proceso de simulación profesional. Igualmente se considera la computación como medio de enseñanza y de trabajo en la administración de empresas.

El método parte de la presentación de situaciones problemáticas propias del proceso administrativo en las empresas, sitúa al estudiante ante la necesidad de ocupar deferentes responsabilidades en este orden y mediante la simulación va resolviendo la situación que se presenta a modo de búsqueda parcial, es decir, mediante el cumplimiento de determinados pasos del proceso investigativo.

El método consiste, de esta forma, en crear con los estudiantes una estructura similar a la existente en las empresas en relación con la administración y sus procesos,

preferiblemente en clases prácticas y talleres de manera que se potencie el vínculo teoría-práctica.

El método tiene entre sus ventajas que puede ser adaptado para su aplicación en las clases prácticas y en otras formas organizativas como los proyectos investigativos y puede ser estructurado de manera que involucre cualquier cantidad de estudiantes sin límite de tiempo. Por sus características posibilita motivar a los estudiantes y lograr en ellos el desarrollo del poder de decisión y auto-determinación combinado con el espíritu colectivista, la disciplina y el cumplimiento del deber social.

El método problémico de simulación profesional ejerce una notable influencia en la formación de los futuros profesionales de la carrera de gestión empresarial en tanto posee las siguientes características.

1. Constituye una vía para la activación del aprendizaje.
2. Potencia el desarrollo intelectual de los futuros profesionales, así como el tránsito de la dependencia a la independencia y la autodeterminación, ante la necesidad de adoptar decisiones en la asunción de papeles y el análisis de las situaciones problémicas.
3. Despierta el interés por la asignatura y la profesión.
4. Crea en los estudiantes el espíritu colaborativo en el cumplimiento conjunto de las tareas.
5. Exige la aplicación de los conocimientos potenciando el vínculo teoría-práctica, como base para la formación de competencias.
6. Acelera las posibilidades de adaptación al mundo laboral empresarial.

La cualidad resultante de las relaciones entre los componentes analizados es la Significatividad profesional de la estimulación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración.

La Significatividad profesional de la estimulación del aprendizaje es el rasgo que caracteriza la estimulación del aprendizaje en la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración mediante la creación de situaciones de aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo y protagónico de los estudiantes, tanto desde el punto de vista de los conocimientos, como de las relaciones afectivas experienciales, mediante la reflexión regulación dadas en el contexto de actuación profesional, a partir de la utilización del método problémico de simulación profesional.

Este proceso se caracteriza por cumplir con las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, en tanto responde a una estructuración del proceso hacia la búsqueda activa del conocimiento mediante

acciones reflexivas que estimulan el pensamiento y la independencia, promueve la motivación constante hacia la actividad de aprendizaje y hacia la profesión, desarrolla formas de actividad y comunicación colectivas logrando la interacción de lo individual con lo colectivo, posibilitando a su vez la atención de las diferencias individuales y el tránsito hacia niveles superiores de desarrollo sobre la base de las exigencias del perfil del profesional.

En las relaciones que se establecen entre los componentes de este subsistema se privilegia la relación objetivo-contenido-forma organizativa-método como componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de estimulación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración se aprecia una relación dialéctica entre los procesos de ejecución y evaluación en tanto esta última cumple funciones inherentes a la activación del aprendizaje al provocar constantemente la valoración de los resultados del proceso en sentido general, así como de cada estudiante de modo particular, para lo cual es preciso utilizar en el proceso de comprobación y retroalimentación, tareas docentes derivadas de la utilización de los recursos y métodos utilizados en el proceso de activación del aprendizaje.

De esta manera se considera el subsistema Regulación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración como el proceso que, desde una proyección holístico dialéctica, posibilita valorar los logros alcanzados en el proceso, tanto de modo general, como de modo particular por cada estudiante en función de determinar acciones interventivas para el perfeccionamiento del aprendizaje de manera interactiva, es decir en las relaciones estudiante-profesor, estudiante-estudiante, estudiante-grupo; desde este punto de vista cumple una función de retroalimentación. Este subsistema está integrado por los componentes: determinación de los patrones de resultados y concreción funcional de la evaluación del aprendizaje.

El componente determinación de los patrones de resultados del aprendizaje es el proceso en el que se precisan las vías y criterios para valorar el nivel de desarrollo alcanzado en el proceso, considerado el perfil del profesional de la carrera y sobre la base de los objetivos de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración y los elementos del contenido a dominar por los estudiantes en función de su preparación profesional, en correspondencia con las exigencias establecidas para la activación de dicho proceso.

La regulación del proceso de estimulación del aprendizaje se realiza a partir del establecimiento de patrones

de resultados precisados como los logros y realizaciones que, se han estructurado como expectativas al estudiante a partir de sus referentes y son delimitados en el sílabo de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración, sobre la base de lo establecido en el perfil del profesional.

En el establecimiento de patrones de resultados, tanto por el profesor, como por el estudiante están presentes las relaciones objetivo–contenido-forma-método-evaluación, dado el contenido, tanto en su dimensión gnoseológica, como profesional, por cuanto tiene en cuenta el profesional que se está formando; la evaluación, como componente del proceso materializa la regulación del proceso y a su vez esta última se convierte en función de la evaluación.

La diferencia entre el patrón de resultados del estudiante y el del profesor radica en que el profesor parte de lo general que le es dado desde el programa de la asignatura o de sus criterios sobre el mismo, precisado en el primer subsistema. En cualquiera de los casos anteriores los objetivos y contenidos del profesor tienen un carácter general y abarcador, mientras que para el estudiante el contenido es singular, es lo que él interpreta o le llega en el proceso y que construye de manera concreta.

En ambos casos la solución de la contradicción objetivo–contenido se logra mediante el patrón de resultados, tanto en los referidos a los que establece el profesor, como a los del estudiante. Es importante tener en cuenta que en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la asignatura / unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración en la formación del profesional, el establecimiento de patrones de resultados no solo está referido a los resultados del aprendizaje, sino también al desarrollo de habilidades para aprender a aprender y lograr el tránsito de la dependencia a la independencia como característica de un proceso desarrollador. De esta manera se establece una estrecha relación entre los procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

La heteroevaluación, vista de manera aislada, no se corresponde con un modelo de evaluación participativa y no directiva por lo que la misma debe llevarse a cabo en estrecha relación con la coevaluación que se centra en la interacción entre los sujetos que participan en el proceso, de manera que se socialice el patrón de resultados aportado desde lo general por el profesor y construido por el alumno desde lo singular.

La dialéctica entre lo externo y lo interno adquiere una significación especial en la coevaluación. Si bien prevalece lo externo, la evaluación interna tiene una mayor significación al ponerse en cuestionamiento su patrón de

resultados por cada sujeto. La coevaluación propicia la elaboración de un patrón de resultados que es socializado por el colectivo, constituyendo un nivel intermedio, particular, entre lo general de las categorías con que trabaja el profesor y lo singular de los objetivos y contenidos de cada estudiante, de manera que se da la dialéctica entre lo general en que trabaja el profesor, lo particular del patrón negociado en el colectivo y lo singular de cada estudiante.

Esta perspectiva grupal en el proceso de regulación propicia el carácter participativo del estudiante en el proceso de aprendizaje en la asignatura a través de sus propias formas de realización (individual y grupal) y de su propia evaluación, de modo particular a través de lo general del proceso, en la que el proceso de socialización es fundamental.

Como expresiones que caracterizan la evaluación, expresión de la regulación, se han determinado la pertinencia, optimización e impacto. Si el resultado responde al objetivo en relación con la adecuación de los contenidos, esto es, lograr efectividad con eficacia, dado que los resultados carecerán de sentido si no son congruentes con las expectativas en conocimientos, habilidades y valores adecuados. Se corresponde con la valoración del grado en el cual el resultado obtenido se adapta a los requerimientos que se han establecido, se está en presencia de la pertinencia. Para el caso de la optimización se tiene que, si el resultado responde al objetivo en relación con el método empleado, o sea, se logra un resultado efectivo con la eficiencia que se demanda.

En tanto los objetivos están expresados en términos de soluciones de problemas profesionales, para la solución de estos se requiere de métodos que propicien la participación activa y no directiva del estudiante y a través de los cuales estos resuelvan los que se identifiquen con los problemas profesionales, en este caso se ha referido el método problémico de simulación profesional, sin perder de vista la eficiencia del proceso.

Si el resultado responde al objetivo en relación con la satisfacción del problema, o sea, un resultado efectivo y expectable; se está en presencia de un proceso de impacto, el que viene dado en la medida en que los estudiantes enfrentan y resuelven los problemas profesionales generales y particulares. La regulación expresa la relación entre el proceso y su resultado (lo real alcanzado, el acercamiento al objetivo), en las relaciones que se dan entre las categorías señaladas.

El resultado en el proceso de estimulación del aprendizaje en la formación del profesional de la carrera de Gestión empresarial, como método y como recurso pedagógico

para la organización del proceso de enseñanza–aprendizaje tiene una doble connotación, por cuanto evalúa resultados del proceso de formación de la personalidad y el proceso en sí mismo. Expresa el estado final del proceso, el objetivo alcanzado, enunciado en las realizaciones concretas que caracteriza ese estado final.

De esta manera en la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración se precisan como vías para evaluar resultados en el caso de la evaluación cognitiva: consultas bibliográficas para la realización de una plenaria áulica, ensayo sobre las funciones, elementos, roles y habilidades administrativas, talleres relacionados al proceso administrativo y consulta documentada para un debate en el aula clase; para la evaluación investigativa: citas bibliográficas utilizadas en los ensayos o trabajos individuales o grupales, fundamentación y revisión bibliográfica presentadas en el proyecto integrador, documento final del proyecto integrador, así como revisión bibliográfica del entorno del enfoque administrativo.

En el caso de la evaluación procedimental se consideran las citas bibliográficas utilizadas en los ensayos y/o presentaciones áulicas, el reporte de los pasos para la correcta toma de decisiones, los parámetros de creación de una empresa utilizada en el marco teórico del proyecto integrador y el ensayo relacionando los enfoques en la administración. Desde el punto de vista actitudinal se evalúa la participación activa, crítica y argumentativa en las actividades académicas, la presentación y entrega de las tareas en los tiempos establecidos, si se comunica y actúa como líder o integrante de equipos de trabajo y el portafolio estudiantil organizado, completo

Si el resultado es realización y logro, lo que lo caracteriza y por tanto se tiene que evaluar, es cómo se manifiestan en esos logros y realizaciones los objetivos, los contenidos, el método y la forma, cuyas relaciones en el proceso de evaluación dan lugar a otras categorías de carácter más específico (efectividad, eficacia, eficiencia y expectabilidad) ya expresadas anteriormente y que como parte del proceso de enseñanza–aprendizaje caracterizan su esencia estimuladora y desarrolladora. En el proceso de evaluación del aprendizaje se tienen en cuenta los elementos principales que la caracterizan al nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto en él no solo se evalúa el resultado del aprendizaje del contenido de la enseñanza, sino del proceso en toda su integridad.

En la regulación del aprendizaje se sintetizan los resultados de los procesos de conceptualización proyectiva y de activación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración. Se determina su eficacia, eficiencia, efectividad y pertinencia,

como elementos que distinguen su valor para la formación del profesional.

De esta manera tipificar la evaluación permite integrar lo formal determinado en el perfil del profesional y en el sílabo de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración ya sea de manera frecuente parcial o final, oral o escrita, por la tipología de clases o por el nivel de asimilación que se exige en cada tarea, con lo vivencial personalógico del proceso.

La autoevaluación, además de ser considerada como una cualidad, es también un objetivo que trasciende el ámbito escolar, ya que es la expresión más genuina de la independencia alcanzada como cualidad de la personalidad y que se manifiesta en los diferentes contextos en que se desenvuelve el estudiante, en este caso particular, en la solución de situaciones profesionales; propicia el paso a niveles superiores, de manera sucesiva, de la heteroevaluación y la repetición de los procesos de coevaluación y autoevaluación.

Desde esta óptica se potencia la unidad entre los procesos de reflexión y regulación, caracterizados en el subsistema de activación del aprendizaje, en tanto un aspecto importante para lograr la reflexión lo constituye el hecho de que el profesor involucre al estudiante en un proceso de control valorativo de sus propias acciones de aprendizaje. Cuando este aprenda a realizar el control y valoración de lo que aprende, estará en condiciones de corregir, reajustar los errores que comete, regular su actividad para elevar la calidad de sus resultados; se garantiza su desempeño activo, reflexivo, regulado, en cuanto a sus propias acciones.

La interrelación dialéctica que se da entre las formas descritas permite dirigir adecuadamente el proceso de aprendizaje para potenciar su estimulación y el carácter desarrollador, mediante el cumplimiento de sus funciones. De esta manera el componente Concreción de las funciones de la evaluación para la estimulación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración es el proceso que, a partir de su fundamentación, considerados los patrones de resultados articula las funciones de la evaluación con una visión integral del proceso y los resultados.

La estimulación del aprendizaje de la asignatura /unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración requiere considerar la evaluación como proceso que integra varias funciones entre las que se significan la de diagnóstico, instructiva, educativa, innovadora y de control. La evaluación en sí misma constituye un instrumento de diagnóstico, en tanto permite constatar sistemáticamente el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes;

es decir establecer la relación entre el desarrollo actual y el potencial y determinar las vías para su regulación. En este sentido la regulación del proceso interviene de manera continua en el proceso, en tanto su carácter sistémico y sistémico en sus diversos tipos, la potencia desde la identificación de necesidades en el subsistema conceptualización proyectiva.

La evaluación, en su carácter holístico, procesal y personalógico, es el componente que influye en todo el proceso de desarrollo de la personalidad del estudiante, potencia la independencia, la metacognición, las relaciones interpersonales, la reflexión, la responsabilidad y la práctica creativa. Permite valorar cualitativa y cuantitativamente los cambios que se producen en el aprendizaje, constituyendo en sí misma una vía para el crecimiento individual y grupal como exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. De las relaciones que se establecen entre estos dos componentes deviene como cualidad resultante la intencionalidad formativa de la evaluación.

Como procedimientos para la aplicación del método se sugieren los siguientes:

1. Seleccionar el contenido a tratar a partir de los problemas profesionales.
2. Motivar a los estudiantes para la realización de la actividad mediante el planteamiento de la situación problemática y el objetivo a alcanzar.
3. Precisar las tareas problemáticas a desarrollar.
4. Distribuir responsabilidades y tareas a ejecutar.
5. Resolver las tareas problemáticas de manera individual y colectiva.
6. Presentar los resultados obtenidos mediante informes para la creación de portafolios con las experiencias derivadas.
7. Valorar cómo se ha resuelto la situación problemática y el cumplimiento del objetivo.
8. Estimular a los participantes.

A continuación, se expone una tarea a desarrollar en la unidad Proceso Administrativo, la que responde a estos propósitos.

#### Facultad de Ciencias empresariales

**Carrera:** Licenciatura en Administración de Empresas

**Asignatura/Unidad de Aprendizaje:** Fundamentos de Administración

**Objetivo:** Aplicar el proceso administrativo a una idea de negocio.

Una vez impartido y relacionado en clases los contenidos de las funciones del Proceso Administrativo (planificación, organización, dirección y control) se solicitan:

#### Acciones que justifiquen el carácter sistémico y continuo del Proceso administrativo:

1. Establecer los resultados que pretende alcanzar. (Decisiones de Objetivos)
2. Determine los departamentos que permiten el funcionamiento de su idea de negocio. (Organigrama)
3. De acuerdo a lo anterior: determine los requisitos que debe cumplir el personal a seleccionar para cumplir las funciones de la empresa de manera idónea.
4. Definir estándares para medir el desempeño como garantía que se realice la Planeación.

En las diferentes tareas concebidas se integran los procesos de activación y regulación potenciando el carácter integral del proceso y su pertinencia desarrolladora en función de elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes para enfrentar los problemas profesionales.

#### CONCLUSIONES

El modelo didáctico de estimulación del aprendizaje de la asignatura/unidad de aprendizaje Fundamentos de la Administración para la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas tiene una naturaleza sistémica que integra los componentes Conceptualización proyectiva, Activación y Regulación del aprendizaje de cuyas relaciones, dinamizadas por el método problemático de simulación profesional, deviene como cualidad resultante la pertinencia desarrolladora de este proceso. La jerarquía que ejercen los elementos del componente Activación del aprendizaje, sobre los restantes, devenida de la relación objetivo-contenido-forma-método-evaluación, está dada en que aquel establece el punto de partida para la apropiación de saberes desarrolladores que se sistematizan en los espacios educativos dentro y fuera de la universidad, posibilita el proceso de concientización para responder a modos de actuación que garanticen la preparación profesional de los estudiantes como parte de los aprendizajes a lo largo de la vida y asegura la regulación de este.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine Fernández, F. (2004). Didáctica teórica y práctica. Pueblo y Educación.

- Barberán Cevallos J. P. (2018). La formación profesional de los estudiantes de ingeniería industrial, desde la asignatura Dibujo Técnico, en la Universidad laica Eloy Alfaro de Manabí. (Tesis Doctoral). Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya".
- Bermúdez, R., & Pérez, M. L. (2014). El proceso de enseñanza-aprendizaje formativo en la Educación Técnica y Profesional. En, R. Abreu & J. Soler, Didáctica de la Educación Técnica y Profesional. (pp. 33-55). Pueblo y Educación.
- Castellanos, B., Castellanos, D., García, C., Llivina, M. J., Reinoso, C., & Silverio, M. (2002). Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora. Pueblo y Educación.
- Cuba. Ministerio de Educación. (2012). Pedagogía. Pueblo y Educación.
- Danilov, M., & Skatkin, M. (1988). Didáctica de la escuela media. Pueblo y Educación.
- García Batista, G. (2004). Profesionalidad y práctica pedagógica. Pueblo y Educación.
- García Llor, M.A (2018). La formación permanente del docente de bachillerato para el desempeño de la orientación familiar. (Tesis Doctoral). Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya".
- González Zambrano, R. V. (2018). Estrategia educativa de extensión universitaria para la cultura económica de los micro productores agrícolas. (Tesis Doctoral). Universidad de Camagüey.
- Labarrere Reyes, G., & Valdivia Pairol, G. (2001). Pedagogía. Pueblo y Educación.
- Lorente, J. M. (2017). Dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Ejecución de Obras (Teoría y Práctica) II de la especialidad Construcción Civil (Tesis doctoral). Universidad de Granma.
- Majmutov, M. J. (1983). La enseñanza problémica. Pueblo y Educación.
- Silvestre Oramas, M., & Rico Montero, P. (2004). Proceso de enseñanza-aprendizaje. En G., García Batista, Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación.
- Silvestre, M., & Zilberstein, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. Pueblo y Educación.
- Tiá Pacheco (2014). Metodología para el tratamiento de las reacciones químicas en la ETP. (Tesis Doctoral). Universidad de Granma.

# 34

## LA FORMULACIÓN DE PROBLEMAS CON TEXTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

### THE PROBLEMS WITH TEXT FORMULATION AT THE MATHEMATIC TEACHING AND LEARNING PROCESS

Carlos Duardo Monteagudo<sup>1</sup>

E-mail: [cduardo@uclv.cu](mailto:cduardo@uclv.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2518-4470>

Gonzalo González Hernández<sup>1</sup>

E-mail: [gonzalog@uclv.cu](mailto:gonzalog@uclv.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6377-2428>

Fidel Rubén Rodríguez Ramos<sup>1</sup>

E-mail: [frramos@uclv.cu](mailto:frramos@uclv.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9739-8200>

<sup>1</sup> Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Cuba.

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

Duardo Monteagudo, C. D., González Hernández, G., & Rodríguez Ramos, F. R. (2020). La formulación de problemas con texto en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática. *Revista Conrado*, 16(74), 276-283.

#### RESUMEN

El artículo es resultado de diversas investigaciones realizadas acerca de la formulación y resolución de problemas en la formación de profesores de matemática en las universidades cubanas y su aplicación en su práctica profesional. La formulación de problemas es un objetivo del perfil profesional destinada al estudio para identificar, crear, narrar y redactar un problema matemático, en forma colectiva o individual, a partir de una situación inicial identificada o creada y por supuesto, su resolución. Se ejemplifican algunos ejercicios destinados familiarizar a los estudiantes con los elementos de la estructura externa de un problema, deben corresponderse con el desarrollo alcanzado por estos y sirven de ejemplo para su futura práctica profesional. La formulación de problemas matemáticos influye en la formación de la personalidad de los estudiantes, por lo que el docente requiere estar preparado para organizar, ejecutar, dirigir y controlar su proceso de enseñanza aprendizaje.

#### Palabras clave:

Formación, problemas, formulación.

#### ABSTRACT

This issue is consequence of diverse investigations accomplished about the formulation and problems resolution in the mathematic professors' formation of in the Cuban universities and the application in professionals training. The problems formulation is the professional profile's objective destined to the study, to identify, to create, to tell and to write up a mathematical, in shape problem collective or individual. It's starting from an initial situation identified or created and of course, it's resolution. Some exercises are exemplifying to familiarize themselves to the students with the elements of a problem's external structure. It must correspond one another with the development attained for these and they serve of example for his future professional practice. The mathematical problems formulation influences, the formation of the personality of the students, for the one that the professor requires to be prepared to organize, to execute, to direct and to control the teaching and learning process.

#### Keywords:

Formation, problems, formulation.

## INTRODUCCIÓN

Entre los objetivos del modelo del profesional de la Licenciatura en Educación. Matemática, se encuentra **“enseñar a formular y resolver problemas relacionados con diferentes aspectos de la realidad económica, política y social y donde se manifiesten las relaciones ciencia-tecnología-sociedad-ambiente, utilizando contenidos de la matemática...”** (MES, 2016). Para alcanzarlo es imprescindible mostrar la utilidad y el carácter instrumental de los conocimientos matemáticos, en función de contribuir a la educación político-ideológica, económico-laboral y científico-ambiental de los estudiantes, así como plantear el estudio de los nuevos contenidos matemáticos en función de resolver nuevas clases de problemas y no considerar la resolución de problemas exclusivamente como un medio para fijar contenidos.

Como resultado de las indagaciones empíricas y teóricas, se constató que los docentes en formación, presentan dificultades en la resolución y formulación de problemas matemáticos con texto; la formulación se usa como un añadido a la resolución de problemas y no como objeto de enseñanza en sí mismo; es insuficiente la bibliografía sobre la formulación de los problemas matemáticos con texto; y los docentes presentan dificultades para enseñar a formular problemas.

Además, se plantean los retos que debe enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática en la actualidad. Entre ellos: la contribución a la educación político-ideológica, económico-laboral y científico-ambientalista, la potenciación del desarrollo de los estudiantes, mediante tareas cada vez más complejas, incluyendo el carácter interdisciplinario y el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y creatividad; el estudio de los nuevos contenidos matemáticos en función de resolver nuevas clases de problemas de modo que la resolución de problemas sea un medio de fijar y adquirir nuevos conocimientos; la planificación, orientación y control del trabajo independiente de forma sistemática, variada y diferenciada; la utilización de las tecnologías de la informática y la comunicación.

La formulación de problemas como una habilidad matemática contribuye al desarrollo de otras como son la ampliación del lenguaje oral y escrito, el impulso de operaciones mentales como el análisis, la síntesis, la abstracción, la comparación y la generalización, que favorecen el avance del pensamiento lógico, heurístico y creativo, la adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos matemáticos (Labarrere, 1980, 1983; Clements, 1999; y Campistrous & Rizo, 1996).

Algunas de estas dificultades son: los estudiantes presentan carencias en: la identificación, el razonamiento, la interpretación y la formulación de los problemas matemáticos con texto; la formulación de problemas se usa como un añadido a la resolución de problemas y no como objeto de enseñanza en sí misma; no se aprovechan las potencialidades de la resolución de problemas para que los estudiantes dominen la estructura externa de estos y sirvan de base para la formulación de nuevos problemas; es insuficiente la bibliografía sobre la formulación de problemas matemáticos; y los docentes presentan dificultades para enseñar a formular problemas.

Existen investigadores que han abordado, con profundidad, la solución de problemas matemáticos, entre ellos Polya (1964); Shoenfeld (1985); Ballester, et al. (1992); Campistrous & Rizo (1996); Llivina (1999). Pero sobre la formulación de problemas matemáticos con texto no es así, pues existe muy poca bibliografía. De manera que podemos aseverar que no se ha abordado suficientemente el tratamiento didáctico de la formulación de problemas matemáticos con texto. El presente artículo tiene como objetivo proponer algunas soluciones para el tratamiento de la formulación y resolución de problemas en la formación de profesores de matemática.

## DESARROLLO

En la enseñanza de la matemática, las líneas directrices se definen como **“lineamientos que penetran todo el curso escolar con respecto a los objetivos parciales a lograr, los contenidos que deben ser objetos de apropiación y a los métodos a elegir”** (Ballester, et al., 1992, p. 57). Es decir, constituyen un proceso de enseñanza aprendizaje que se superpone al proceso de enseñanza aprendizaje de cada tema a desarrollar en el curso y las habilidades relacionadas con las líneas directrices no se desarrollan en los marcos de ningún tema del curso en particular, sino que se extienden a toda la asignatura, el nivel de enseñanza e incluso a varios niveles. Tales habilidades se conocen en la literatura como habilidades extendidas (Leyva & Guerra, 2004).

Las líneas directrices, incluyen formular y resolver problemas, así como otras que están presentes en la solución de problemas, que están **“en el centro de la enseñanza de la Matemática en la época actual”** (Campistrous & Rizo, 1996, p. 9). Sobre esta base consideramos que las habilidades resolver y formular problemas son habilidades extendidas y el proceso de su formación constituyen líneas directrices en el proceso de enseñanza de la matemática. En resumen: las habilidades resolver y formular problemas no se corresponden con el proceso de enseñanza

aprendizaje de ningún tema en particular, sino que todos los temas de la asignatura deben aportar a su desarrollo.

Aunque este trabajo está dedicado fundamentalmente a la formulación, los autores consideran que, la solución de problemas está en la base de esta. Por ello el concepto de problema, la estructura de su enunciado y su carácter psicológico han de ser abordados como premisa didáctica para acometer el estudio de la formulación de problemas matemático y el desarrollo de la habilidad relacionada con ello en la escuela.

En la actualidad la tendencia más generalizada en la enseñanza de la matemática es la solución de problemas, dado el rol que desempeña esta ciencia en la modelación y explicación de situaciones de la ciencia y el entorno cotidiano y el valor didáctico de dichos problemas y sus soluciones para desarrollar habilidades matemáticas referidas a el uso del lenguaje simbólico, los procedimientos y algoritmos, y para desarrollar el pensamiento lógico – formal en general.

*“La solución de problemas facilita la asimilación de nuevos conocimientos (sociales, éticos, jurídicos, políticos, ambientales y económicos, entre otros), y desarrolla formas peculiares de interrelación con la sociedad y el ambiente. Por otra parte, el proceso de enseñanza aprendizaje de los problemas, también permite asimilar conocimientos acerca de las relaciones cuantitativas existentes entre las distintas esferas de la realidad; proporciona la asimilación de los conocimientos matemáticos, lo que propicia que el alumno se oriente en el mundo, lo comprenda y adopte puntos de vista peculiares (simbolización) de los objetos, hechos y fenómenos en el lenguaje propio de la Matemática; y también propicia el desarrollo del pensamiento de los alumnos en particular el lógico”.* (López, et al., 2000, p. 3)

En relación con el concepto de problema matemático son varias las definiciones que se han dado Polya (1964); Schoenfeld (1985); Labarrere (1987); Ballester, et al. (1992); De Guzmán (1992); entre otros; según diferentes puntos de vista. Atendiendo a los objetivos de este trabajo los autores asumen la concepción de Campistrous & Rizo (1996), que plantean que *“se denomina problema a toda situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarlo. La vía para pasar de la situación o planteamiento inicial a la nueva situación exigida tiene que ser desconocida y la persona debe querer hacer la transformación”.*

Los problemas están caracterizados por tener una situación inicial conocida (datos) y una situación final desconocida (incógnita), siendo su vía de solución desconocida y la misma se obtiene a través de procedimientos

que permite pasar de lo conocido a lo desconocido hasta encontrar la incógnita.

El libro *How to solve it*, 1964, escrito por George Polya es muy conocido por las técnicas de solución de problemas. En el mismo, se establecen cuatro etapas o pasos para la solución de un problema: primero, comprender el enunciado del problema; segundo, encontrar una vía de solución y elaborar un plan de solución; tercero, ejecutar el plan de solución y cuarto comprobar la solución y evaluarla críticamente. Estas etapas han sido trabajadas y enriquecidas por otros autores, entre los cuales se encuentran especialistas cubanos relacionados con la Didáctica de la Matemática.

Existen diversos puntos de vistas para clasificar los problemas. Autores como Polya (1964); De Guzmán (2005); García (2005), entre otros, han hecho su clasificación atendiendo a diferentes parámetros. Labarrere (1987), establece una clasificación de *problemas con texto o enunciado y los describe como “la información que puede ser ofrecida a través de la narración de las características de determinado objeto (u objetos), proceso o acontecimientos, con el empleo del lenguaje estrictamente matemático en el cual se hace referencia a procesos o fenómenos que ocurren en la realidad. La forma en que se ofrece la información acerca de las relaciones entre magnitudes y valores”.*

Los autores de este trabajo de acuerdo con González (2005), opinan que en la estructura del enunciado de todo problema matemático está conformada por datos, condiciones y exigencia. Los datos están conformados por la información que se conoce: en concreto: magnitudes (variables y constantes) y relaciones matemáticas explícitas entre dichas magnitudes; las condiciones por relaciones matemáticas no explícitas entre lo dado y lo buscado, vinculadas con la estrategia de solución, ya sean de carácter abstracto y referidas a algún objeto o fenómeno de la realidad modelada por dichas magnitudes o relaciones. La exigencia (pregunta), se refiere a lo que hay que encontrar a partir de los datos y condiciones dadas.

Ejemplo: Para que un medicamento tenga efectos favorables en un enfermo su concentración en sangre medida  $t$  horas después de haberlo ingerido debe ser mayor que la concentración terapéutica mínima. Si la concentración terapéutica del medicamento está dada por la función:

$C(t) = \frac{20t}{t^2+4}$  (F1) y  $C_{min} = 4 \frac{mg}{l}$  (F2). Determine durante qué tiempo después de ingerido el medicamento puede considerarse que está haciendo efecto en el organismo.

En este problema son datos las magnitudes variables  $c$  y que tienen un significado práctico estricto. La

concentración en sangre del medicamento y el tiempo después de ingerido este respectivamente. Las condiciones son el valor mínimo de la magnitud  $c$ ,  $C_{min} = 4 \frac{mg}{l}$  (F3). El requisito de que el efecto del medicamento es efectivo siempre que su concentración en sangre sea mayor que la concentración terapéutica mínima y la función que relaciona las magnitudes  $c$  y  $t$ .

La exigencia en este problema es encontrar el intervalo de tiempo para el cual puede considerarse su efecto favorable.

Una vez que el enunciado es interpretado por el individuo que acometerá la solución del problema aparecen otros contenidos conocidos por dicho individuo y que son usados por este para cumplir la exigencia. Tales elementos son: relaciones matemáticas entre lo dado y lo buscado (modelos matemáticos, propiedades, teoremas, definiciones, operaciones de cálculo, métodos de solución) y aco-taciones impuestas a las relaciones matemáticas anteriores derivadas de los significados prácticos que dichas relaciones tienen en el problema concreto que se resuelve. Estos contenidos se unen a las condiciones ofrecidas en el enunciado y constituyen lo conocido en la solución del problema. Puede darse el caso que con lo conocido el estudiante pueda resolver el problema. Pero puede ser que con lo conocido no baste para resolver el problema y entonces se necesite de la ayuda del profesor, el libro de texto o que el propio estudiante encuentre la solución a través de un proceso intenso de pensamiento en el que aplica a la nueva situación lo ya conocido por él.

En el ejemplo dado anteriormente para alcanzar la solución es preciso resolver la inecuación  $4 \leq \frac{20t}{t^2+4}$  (F4). Pero esta debe ser planteada por el estudiante aplicando las relaciones que se dan entre condiciones ofrecidas en el enunciado, después debe resolver dicha inecuación para obtener intervalo de tiempo pedido. Para ello debe dominar las transformaciones equivalentes en inecuaciones y el algoritmo de solución de una inecuación cuadrática. Estos contenidos pueden formar parte de los que domina el estudiante y entonces la solución será conocida, o puede dominar parte de ellos y en ese caso la búsqueda de los restantes, para completar la solución, constituyen lo desconocido.

En la solución de problemas la motivación es un requisito necesario, al respecto Campistrous & Rizo (1996), hacen referencia a que en el proceso de formación de motivos para la solución de problemas no basta con lograr que se comprenda y valore la utilidad social del mismo, sino que se interiorice la significación que puede tener en el desarrollo de la personalidad y realicen

las valoraciones personales sobre esa significación y que estos no se logran espontáneamente cuando reiteradamente se resuelven problemas, sino cuando se estructura adecuadamente.

Se destacan las siguientes razones para realizarlas: El papel de la solución de problemas matemáticos en situaciones de la vida que presentan muchas veces aspectos cuantitativos que intervienen en el proceso de solución: los conocimientos sobre la solución de problemas matemáticos son útiles para la vida; el papel que ha desempeñado la Matemática, en general, y la solución de problemas en particular, en el propio desarrollo de la historia de la Matemática como ciencia: la historia misma de la solución de problemas que se le han presentado al hombre a lo largo de miles de años; la función desarrolladora de los problemas y su contribución al desarrollo intelectual del escolar y específicamente sobre la formación de su pensamiento: la solución de problemas es una de las actividades más inteligentes del hombre.

La formulación de problemas se ha visto como un complemento de la solución de problemas, puesto que desde el punto de vista psicológico formular un problema puede constituir un problema para quien lo formula. Aclaremos esto con un ejemplo que sirve de enunciado a un problema dirigido a formular un problema. Formule un problema geométrico en el que use la fórmula para calcular el área del triángulo  $A_t = \frac{b \cdot h_b}{2}$  (F5). Aquí la condición es solo una  $A_t = \frac{b \cdot h_b}{2}$  (F6) y los contenidos que se necesitan para lograr la formulación van desde conocer el significado geométrico de cada una de las variables involucradas en dicha fórmula, conocer las relaciones entre ellas (por ejemplo: valores que pueden tomar) proponer una situación para un triángulo concreto o para más de uno, hasta seleccionar que elementos serán dados como condiciones en el problema a formular y cuál será la exigencia y por supuesto redactar el problema considerando que tenga una solución lógica y en correspondencia con la teoría matemática que se aborda en dicho problema.

La profundización en la formulación de problemas, las orientaciones a seguir, así como las potencialidades que ésta tiene no han sido objeto de un estudio sistemático, por lo que la bibliografía o documentos de consulta para ella resultan insuficientes. Los trabajos relacionados con la formulación de problemas; Labarrere (1980, 1983); Campistrous & Rizo (1996); González (2005), están dirigidos a la enseñanza primaria, por ser en ésta donde debe formarse dicha habilidad.

Formular un problema no es fácil, a propósito, Polya (1964), afirmó que *“el arte de encontrar un nuevo problema que sea a la vez interesante y accesible no es fácil; se*

*necesita experiencia, buen gusto y suerte*" (p. 171). Por su parte Labarrere (1987), plantea que *"no se trata de elaborar problemas a ciegas, sino que en el acto de formulación se contemplen las posibles vías de solución"*. (p. 51)

En relación con el concepto de formulación de problemas matemático son varias las definiciones que se han dado, Labarrere (1987); Campistrouss & Rizo (1996); Llivina (1999), entre otros, según diferentes puntos de vista. En este trabajo los autores asumen la concepción de González (2001), que plantea que *"la formulación de un problema matemático con texto relacionado con la práctica, desde el punto de vista operativo, es la actividad de estudio que consiste en identificar, crear, narrar y redactar un problema matemático, en forma colectiva o individual, a partir de una situación inicial identificada o creada por la(s) persona(s) que la realiza(n)"*. (p.54)

La utilización de datos e información en los textos de los problemas a formular que tienen que ver con el contexto en que los estudiantes se desenvuelven o elementos de actualidad, facilita el proceso al aumentar su interés.

Para formular problemas matemáticos con texto es necesaria la lectura sistemática de diferentes fuentes, buscando datos y situaciones que expresen relaciones con otras asignaturas, con resultados económicos, políticos, sociales, culturales, deportivos, científicos, ambientalistas, contribuyendo así a la adquisición de conocimientos y de una cultura general. Igualmente resulta imprescindible el dominio de contenidos matemáticos específicos, que constituyen condiciones previas para la formulación. Todos estos contenidos generales y específicos deben ser sistematizados y organizados de forma tal que permitan comprender la actividad de formulación y establecer las relaciones necesarias a partir de situaciones de la realidad.

Para la formulación de problemas, se requiere que la persona: conozca el concepto de problema, refiriéndose con ello a los problemas matemáticos con texto, que domine los elementos de la estructura de su enunciado y pueda utilizar una serie de pasos o ejecutar determinadas acciones que son necesarias para la solución.

La formulación de problemas matemáticos con texto está muy relacionada a la motivación por el aprendizaje de la Matemática, pues al considerarse el individuo que formula el problema, un creador en esta asignatura, motiva el interés por su estudio y especialmente por la formulación y la resolución de problemas matemáticos.

López... et al. (2000) consideran dos fases en este proceso de formulación: la realización de ejercicios preparatorios y la elaboración de problemas. Además, señalan que

esta actividad debe ocupar un espacio en la Didáctica de la Matemática, durante el tratamiento de la situación típica *Ejercicios con Textos y de Aplicación*, a lo que Cruz (2002), propuso que se debe ampliarse hacia todas las situaciones típicas, siempre y cuando su presencia quede justificada por una correcta intención didáctica.

Para formular problemas (Labarrere, 1980), el estudiante recibirá una información inicial con algunos elementos que considera como conocidos para emprender esa labor, lo que comúnmente se llama situación inicial que se comprende como la información que se ofrece al estudiante, previo a la formulación, y a partir de la cual éste elabora el problema. Es lo que anteriormente llamamos las condiciones que se ofrecen en el enunciado del problema cuya exigencia es formular un problema.

González (1996), propuso que la situación inicial, sea tratada de acuerdo con la graduación de dificultades. Esta se realizó sobre la base de los elementos de la estructura del problema y la forma en que se presentan estos elementos a los estudiantes. Las situaciones iniciales sean, según contengan:

1. Los datos, condiciones y la pregunta.
2. Los datos y condiciones.
3. Solo las condiciones sin poder agregar otras.
4. Los datos (puede o no indicar sobre qué relaciones matemáticas utilizar).
5. Solo la pregunta.
6. Solo el tema matemático en el que se debe ubicar el contenido del problema.

En todos los casos, la forma de presentación de la situación inicial que se da para formular el problema pueden ser variadas (textos, gráficos, esquemas, tablas, entre otras). Esto permite graduar los problemas matemáticos con texto a tratar en cada caso.

Con el propósito de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formulación de problemas matemáticos, González (1996), propone la siguiente sucesión de pasos: *"analiza la información dada; precisa qué vas a relatar y qué operación utilizarás; completa los elementos de la estructura del problema; formula el problema y resuelve el problema"* (p. 56).

Al segundo paso se le agregó las relaciones numéricas o paramétricas que utilizarán (Duardo, 2010). Estos pasos deben ser adecuados al grado en que se trabaja la formulación de problemas, a las características de los estudiantes, así como a la situación inicial presentada.

González (2005), propone algunos requisitos para considerar un problema matemático bien formulado:

1. Relacionados con las exigencias iniciales: ajustarse a la situación inicial dada (si existe ésta) y responder al tipo de problema previsto (a partir del grado de dificultad prefijado, según cada parámetro).
2. Vinculados con la estructura del problema: no incluir en el enunciado del problema el elemento pedido en la pregunta; no omitir datos necesarios; no incluir datos innecesarios si no es de forma intencional; expresar, con suficiente claridad, las relaciones matemáticas explícitas entre los valores; establecer correctamente las relaciones matemáticas no explícitas entre lo dado y lo buscado; expresar el texto del problema con la suficiente información respecto a los tres elementos de su estructura; no omitir la pregunta; no plantear una pregunta sin relación con el texto del problema y no plantear preguntas que no se correspondan con las operaciones determinadas.
3. En relación con los significados prácticos de las operaciones: expresar el texto del problema de modo que sea posible determinar el o los significados prácticos de las operaciones que se aplican (si es necesario) y no utilizar significados que no se correspondan con la operación o las operaciones seleccionadas (si es necesario).
4. Vinculados con el ajuste a la realidad: utilizar datos reales o que se ajusten a la realidad y describir situaciones reales o que sean posibles, con sentido común.
5. En relación con el mensaje educativo: describir situaciones cuyos datos y condiciones lleven un mensaje educativo (siempre que sea posible).
6. Relacionados con el aspecto lingüístico: expresarse en oraciones completas, con ideas claras. Correcta redacción general; empleo adecuado de términos matemáticos y correcta ortografía. (p.115)

De acuerdo con Cruz (2002, la actividad de elaboración de ejercicios cobra variados matices, pues el proceso de elaboración puede ser muy sencillo, pero también puede ser muy difícil, como es el caso de elaborar un ejercicio-problema para una olimpiada de Matemática, lo que revela que la tarea de elaborar un ejercicio es, en sí misma, un ejercicio que puede o no ser problema. Esta actividad es creativa por naturaleza, no solo por la producción de algo nuevo, sino también por la fluidez, flexibilidad, redefinición y originalidad inherentes a los caminos a seguir.

Para lograr que los estudiantes sean capaces de formular problemas matemáticos con texto, es necesario que se propongan como condiciones previas, ejercicios y problemas dedicados a familiarizarlos con los elementos de

la estructura externa de un problema que ayuden a estos a realizar los mismos. No solo deben conocer los contenidos matemáticos sino la estructura del enunciado de un problema.

Según González (2005), estas condiciones previas, podrán elaborarse teniendo en cuenta: ejercicios destinados a señalar la pregunta del problema; a identificar los datos del problema; destinados a expresar las condiciones del problema; destinados a identificar un problema; a la presentación de situaciones que ofrezcan datos, condiciones y/o preguntas que no se ajusten a la realidad; dado un problema, pedir a los estudiantes que creen otro oralmente utilizando la misma igualdad de solución y proponer la redacción de otra pregunta a partir de una dada o de un problema dado.

Los ejemplos de ejercicios destinados familiarizar al estudiante con los elementos de la estructura externa de un problema, estarán en correspondencia con el desarrollo alcanzado por estos, estos son necesarios para lograr formulación de problemas matemáticos con texto.

Ejercicio destinado a identificar datos del problema:

- a. Dos brigadas de estudiantes en una jornada de trabajo de voluntario recogieron entre ambas 52 latas de café. Si el doble de las latas recogidas por una brigada es igual a las latas recogidas por la otra disminuidos en diez. ¿Cuántas latas de café recogió cada brigada?

Los datos son: \_\_\_\_\_

Es posible resolverlo: Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

Ejercicios destinados a expresar las condiciones del problema:

- a. En diciembre de 2012 se realizó un análisis del consumo eléctrico en los núcleos de las viviendas A y B, y se comprobó que en la vivienda A se consumió el doble de lo consumido en la vivienda B. Sin embargo, al aplicar medidas de ahorro en enero de 2013 con la nueva tarifa se comprobó que en la vivienda A se redujo el consumo en un 80% de lo que se consumió el mes anterior, mientras que la B disminuyó su consumo en 20kWh. Si entre ambas viviendas se consumió un total de 292kWh. ¿Cuántos kWh se consumió en cada vivienda en el mes de enero?

- ¿Qué situación se narra en el problema?
- ¿Por qué la vivienda A consumía más energía diciembre del 2005 qué en enero del 2006?
- ¿Por qué es necesario el ahorro de energía eléctrica?
- ¿Qué datos aparecen en el problema?

- ¿Qué es lo que se pide?
- ¿Qué relación existe entre lo dado y lo buscado?
- ¿Existen datos innecesarios?

Proponer la redacción de otra pregunta a partir de una dada o de un problema dado

En un estudio realizado por el departamento de uso racional de energía de la Empresa Eléctrica de Villa Clara se tomó como muestra el consumo eléctrico de dos días, obteniendo como resultado que el consumo entre estos dos días fue de 361,7 MWh. Se conoció que el 90% de lo consumido el segundo día, excede en 17,73 MWh a lo consumido el primer día. ¿Cuántos kWh se consumió en el segundo día?

A continuación, se ofrecen ejemplos de situaciones iniciales para formular problemas matemáticos con texto.

De las siguientes situaciones iniciales, formule un problema matemático con texto. Resuélvalos.

1. Situación inicial:

Datos: Consumo eléctrico de una casa en un mes, 320 kWh.

Condiciones El mes siguiente redujo el consumo en un 10%

Pregunta: - ¿Cuántos kWh ahorró?

2. Situación inicial

Pregunta: ¿Cuántas hectáreas (ha) dedicó al cultivo del plátano, de boniatos y malanga?

3. Situación inicial

Datos: En la tabla se refleja lo realizado por las brigadas de décimo grado en el primer día de recogida de papas (Tabla 1).

Tabla 1. Trabajo realizado por las brigadas de décimo grado en el primer día de recogida de papas.

Brigadas	Estudiantes	quintales de papas
1	28	252
2	25	240
3	27	253

4. Situación inicial

De la siguiente información formule un problema.

Según datos preliminares del Censo de Población y Viviendas realizado en 2010, Cuba cuenta con 11 millones 163 934 habitantes, de los cuales el 50,09 % son mujeres y el 49,91 % hombres, con lo que se confirma el equilibrio entre sexos de la población de la Isla. En cuanto

a las edades, las cifras del Censo coinciden en sus tendencias con el cálculo por el sistema estadístico. De esta manera se registra con 60 años o más un 18,3 % de la población cubana, lo cual ratifica el envejecimiento que vive el país, y entre cero y 15 años un 18,4 %. En consecuencia, la mayor concentración poblacional está en las edades comprendidas entre los 16 y 59 años, al ser el 63,3 % del total.

5. Situación inicial

Condición:  $v^2 = v_0^2 + 2as$  (F7)

6. Situación inicial

Datos: Pieza rectangular de 28 cm<sup>2</sup>

Condiciones: Un lado de la pieza es mayor que el otro.

7. Situación inicial

Condiciones: Se conocen la siguiente situación (Figura 1).

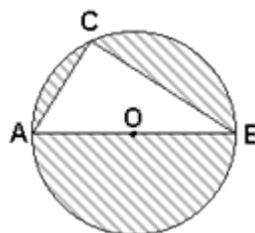


Figura 1. Triángulo rectángulo inscrito en el diámetro de una circunferencia.

En general para la formulación de problemas matemáticos con texto se recomienda:

- Leer detenidamente la situación dada.
- Recordar el concepto y los elementos de la estructura externa de un problema matemático.
- Los elementos de la estructura externa están presentes en la situación inicial
- Determinar los elementos de la estructura que faltan
- Valorar qué tipo de problema se pide formular.
- Precisar qué contexto utilizamos en la narración.
- Determinar si lo que se va a narrar se refiere a hechos reales.
- La relación matemática y parámetros que se utilizarán. Su significado práctico.
- Vincular los elementos de la estructura mediante la narración que utilizamos.
- Prestar atención al contenido matemático, a la claridad, coherencia y lógica de los mismos.

- Redactar cuidadosamente el problema (cuidar la ortografía y la redacción).
- Resolver el problema siguiendo sus procedimientos.

## CONCLUSIONES

La formulación y resolución de problemas en la formación de profesores de matemática en las universidades cubanas constituye un objetivo declarado en el perfil profesional.

La resolución de problemas incluye toda situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarlo, mientras que la formulación de problemas es la actividad de estudio que consiste en identificar, crear, narrar y redactar un problema matemático, en forma colectiva o individual, a partir de una situación inicial identificada o creada y por supuesto, su resolución.

Los ejercicios destinados familiarizar a los estudiantes con los elementos de la estructura externa de un problema, deben corresponderse con el desarrollo alcanzado por estos y sirven de ejemplo para su futura práctica profesional.

En general, la formulación de problemas matemáticos influye en la formación de la personalidad de los estudiantes, por lo que el docente requiere estar preparado para organizar, ejecutar, dirigir y controlar su proceso de enseñanza aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, S. et al. (1992). *Metodología de la Enseñanza de la Matemática. Tomo I*. Editorial Pueblo y Educación.
- Campistrous, L. & Rizo, C. (1996). *Aprende a resolver problemas aritméticos*. Editorial Pueblo y Educación.
- Clements, M. A. (1999). Planteamiento y resolución de problemas: ¿Es relevante Polya para las matemáticas escolares del siglo XXI? *SUMA. Revista sobre la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas*, 30.
- Cruz, M. (2002). *Estrategia metacognitiva en la formulación de problemas para la enseñanza de la Matemática*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero. Holguín.
- De Guzmán, M. (1992). *Tendencias innovadoras en educación matemática. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.
- De Guzmán, M. (2005). *Enseñanza de las Ciencias y la Matemática*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Duardo, C. (2010). *La educación económica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática del Preuniversitario*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales".
- García, J. A. (2005). *La Didáctica de las Matemáticas: una visión general*. en La Didáctica de las Matemáticas. Educrea Capacitación. <https://educrea.cl/la-didactica-de-las-matematicas-una-vision-general/>
- González, D. (1996). *La capacitación de los maestros en la enseñanza de la formulación de problemas matemáticos*. (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- González, D. (2001). *La superación de los maestros primarios en la formulación de problemas matemáticos*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- González, D. (2005). *Una propuesta didáctica para los maestros primarios sobre la formulación de problemas matemáticos*. En J., Albarrán, Didáctica de la Matemática en la Escuela Primaria. Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, A. (1980). Sobre la formulación de problemas matemáticos por los escolares. *Revista Educación*, 36.
- Labarrere, A. (1983). *Bases psicopedagógicas de la solución de problemas en la escuela primaria*. Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, A. (1987). *Como enseñar a los alumnos de primaria a resolver problemas*. Editorial Pueblo y Educación.
- Leyva, J., & Guerra, Y. (2004). Las habilidades extendidas. *Revista Varela*, 10.
- Llivina, M. J. (1999). *Una propuesta metodológica para contribuir al desarrollo de la capacidad para resolver problemas matemáticos*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016). *Modelo del profesional. Licenciatura en Educación. Matemática. Plan de estudio E*. MES.
- Polya, G. (1964). *How to solve it?* Rinchart and Winston Inc.
- Schoenfeld, H. A. (1985). *Ideas y tendencias en la resolución de problemas*. Ministerio de Educación y Ciencias.

# 35

## OBJETO DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE QUEVEDO, ECUADOR

### OBJECT OF STUDY OF THE DIDACTIC IN THE LEARNING UNIT ADMINISTRATION OF COMPANIES OF THE STATE UNIVERSITY OF QUEVEDO, ECUADOR

Oscar Fabián Moncayo Carreño<sup>1</sup>

E-mail: [omoncayo@uteq.edu.ec](mailto:omoncayo@uteq.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-8151>

Nelly Narcisca Manjarrez Fuentes<sup>1</sup>

E-mail: [nmanjarrez@uteq.edu.ec](mailto:nmanjarrez@uteq.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7615-3906>

Jhon Alejandro Boza Valle<sup>1</sup>

E-mail: [jboza@uteq.edu.ec](mailto:jboza@uteq.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-3844>

<sup>1</sup> Universidad Estatal de Quevedo. Ecuador.

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

Moncayo Carreño, O. F., Manjarrez Fuentes, N. N., & Boza Valle, J. A. (2020). Objeto de estudio de la didáctica en la unidad de Aprendizaje Administración de empresas de la Universidad Estatal de Quevedo, Ecuador. *Revista Conrado*, 16(74), 284-290.

#### RESUMEN

En el artículo se presentan resultados parciales de investigación dirigida a estimular el aprendizaje contextualizado en la unidad de aprendizaje Administración de Empresas dictadas en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo en Ecuador. El objetivo consiste en valorar el objeto de estudio de la didáctica en la asignatura, como exigencia para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Para su realización se utilizaron métodos teóricos como el analítico-sintético, inductivo-deductivo, la modelación y el enfoque de sistema. Como principal resultado se concluye que la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Administración de Empresas está condicionada por las relaciones que se producen entre los componentes del proceso en la lógica de su realización, dada por el tránsito por la motivación, comprensión, interpretación y generalización, en las que el método ocupa un lugar preponderante. Se visualiza el uso de las conferencias y talleres para integrar la teoría y la práctica, así como del método investigativo y el de simulación que estimulan el aprendizaje eficiente.

#### Palabras clave:

Estimular el aprendizaje, administración de empresas, componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### ABSTRACT

The paper presents partial results of research aimed at stimulating contextualized learning in the Business Administration learning unit taught at the Faculty of Business Sciences of the State Technical University of Quevedo in Ecuador. The objective is to assess the object of study of didactics in the subject, as a requirement for a teaching-learning process developer. For its realization theoretical methods were used such as analytical-synthetic, inductive-deductive, modeling and system approach. As a main result, it is concluded that the dynamics of the teaching-learning process of the subject Business Administration is conditioned by the relationships that occur between the components of the process in the logic of its realization, given by the transit through motivation, understanding, interpretation and generalization, in which the method occupies a preponderant place. The use of conferences and workshops to integrate theory and practice, as well as the research method and simulation that stimulate learning is visualized.

#### Keywords:

Stimulate learning, business administration, components of the teaching-learning process.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de una institución universitaria con alto nivel científico, que permita preparar estudiantes capaces de acometer con eficiencia y eficacia las tareas que la profesión requiere y que a la vez contribuya al desarrollo científico-técnico de la humanidad, constituye un reclamo global de la sociedad actual.

En la actualidad se enfatiza en la Nueva Universidad Ecuatoriana y en esta novedosa concepción resulta fundamental el dominio de los conocimientos científico-pedagógicos de los docentes para elevar la calidad del proceso de formación de los futuros profesionales, tomando en cuenta las políticas, líneas estratégicas y metas del gobierno para el periodo 2013-2017.

Una sólida formación del futuro profesional de Administración de Empresas, en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, exige que prime la responsabilidad, el compromiso social, la organización personal y la independencia en las tareas que realiza; capaz de desempeñarse con una actitud protagónica en la prestación de servicios profesionales en el contexto comunitario para su transformación, en la región y el país donde se evidencia la vulnerabilidad de supervivencia y sostenibilidad de las empresas debido a la escasa gestión de economía, expresada en la limitada capacidad asociativa con que cuenta para comercializar productos y servicios en cantidad y precios.

La unidad de aprendizaje/asignatura Administración de Empresas de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas, ofrece conocimientos científicos factibles de aplicación práctica en la solución de los problemas de la vida cotidiana, como parte de su formación profesional, sin embargo, en dicho proceso aún se aprecian insuficiencias que limitan este desarrollo, lo que constituye una premisa para la realización de investigaciones en este sentido.

En la investigación se realiza una valoración acerca del objeto de estudio de la didáctica en la asignatura Administración de Empresas dictada en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Técnica de Quevedo. Ecuador, como exigencia para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

## DESARROLLO

Como parte del sistema de ideas básicas generales elaboradas desde una concepción contemporánea, que promueva el carácter participativo de los estudiantes en este proceso, se encuentra la conceptualización de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. En este sentido Castellanos, et al. (1999), expresan que *“es el proceso*

*que posibilita en el sujeto la apropiación activa y creadora de la cultura, desarrolla el auto perfeccionamiento constante de su autonomía y autodeterminación en íntima relación con los procesos de socialización, responsabilidad y compromiso social”*. (p. 43)

Las definiciones existentes al respecto tienden a considerarlo como un proceso, que cobra significado para el sujeto que aprende como un proceso interactivo y reflexivo que propicia el desarrollo de una personalidad integral. Es un proceso significativo, en el que el estudiante, como parte de su aprendizaje, pone en relación los nuevos conocimientos con lo que ya posee, esto le permite la reestructuración y el surgimiento de un nuevo nivel, para lo cual resulta de especial importancia el significado que para él tiene el nuevo contenido, las relaciones que pueda establecer entre los conocimientos que aprende y sus motivaciones, sus vivencias afectivas, las relaciones con la vida y con los distintos contextos sociales y profesionales.

A partir de este análisis, se considera que el nuevo contenido cobra para el estudiante un determinado sentido por su significación desde lo personal, cuando permite el desarrollo de sus motivaciones por el estudio, un proceso de asimilación más sólido, con mayor posibilidad de generalización, así como la formación y desarrollo de convicciones.

Un aspecto importante para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador es el contexto sociocultural-profesional en que se desarrollan los estudiantes, que cobra una importancia especial para un aprendizaje productivo. Por medio de esta articulación se logra mayor significación del contenido, especialmente para el estudiante de la carrera Administración de Empresas, que en su aprendizaje requiere acercarse al entorno en el que se forma a partir de situaciones reales.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador requiere que el estudiante adopte una posición activa en el aprendizaje y se sustituyen la actividad centrada en el profesor por situaciones en las que las formas colectivas y de colaboración que se generen en los estudiantes permitan una contribución mayor al desarrollo de sus potencialidades, que eviten posturas pasivas poco productivas, y en las que el contenido esté relacionado con la realidad formativa.

En tal sentido se consideran las exigencias didácticas para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y educativo, las que devienen en principios didácticos que requieren: el diagnóstico integral de la preparación del estudiante; estructurar el proceso hacia la búsqueda activa del conocimiento por el estudiante; concebir

un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento que no posee, desde posiciones reflexivas, así como orientar la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y la atención a las diferencias individuales, entre otros. Estos principios constituyen presupuestos de partida sobre los que debe transformarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura/ unidad de aprendizaje Administración de Empresas.

Asimismo, se asumen exigencias pedagógicas priorizadas para la enseñanza técnica al considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de conocimientos y habilidades profesionales, así como la relación entre la formación general, la profesionalización básica y específica en la preparación de obreros y técnicos. El análisis de estas exigencias permite considerar su pertinencia como fundamento para la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la asignatura/ unidad de aprendizaje Administración de Empresas. De esta manera se requiere significar la relación entre sus componentes: problema, objeto, objetivo, contenido, método, medio, formas de organización y evaluación, que constituyen de igual forma los elementos constituyentes del proceso pedagógico profesional.

Sobre la base de lo expresado anteriormente, se precisa puntualizar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la asignatura Administración de Empresas se manifiestan las leyes de la Didáctica planteadas por Álvarez (1999). La primera ley: "Relaciones del proceso docente-educativo con el contexto social: la escuela en la vida", y la segunda ley: "Relaciones internas entre los componentes del proceso docente-educativo: la educación a través de la instrucción", que establece las relaciones entre los componentes que garantizan el alcance del objetivo por parte del estudiante.

Un aspecto importante a tener en cuenta en el tratamiento del contenido es su estructuración lógica, en correspondencia con las etapas de la actividad mental de los estudiantes; Danilov & Skatkin (1988), propone cinco que van desde la percepción de objetos y fenómenos y toma de conciencia de la tarea cognoscitiva hasta la evaluación y control del proceso.

Es preciso destacar que, desde otro punto de vista, la estructuración lógica del contenido se relaciona con las funciones didácticas (Cuba. Ministerio de Educación, 1977): preparación para la nueva materia, orientación hacia el objetivo, tratamiento de la nueva materia, consolidación y el control. La visión de la lógica del proceso desde el punto de vista didáctico se conjuga con el análisis del proceso de asimilación o apropiación del contenido.

Desde la visión de la Didáctica de la Educación Superior, Fuentes, Montoya & Fuentes (2011), se refieren a los eslabones del proceso de enseñanza – aprendizaje , los que , si bien con un alcance mucho más amplio y generalizador y a su vez holístico caracteriza igualmente la lógica de dicho proceso , criterios que se conjugan para explicar cómo se da la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura/unidad de aprendizaje Administración de Empresas: A saber: la relación entre los componentes del proceso y la lógica de su desarrollo.

La dinámica constituye una manifestación y exigencia del proceso de enseñanza-aprendizaje contemporáneo, se fundamenta en los criterios referidos a explicarla a partir de la relación entre sus componentes. Fuentes, et al. (2011), al caracterizar la dinámica privilegian las relaciones entre los componentes mediante triadas, en las que el método ocupa un lugar esencial, al ser considerado la categoría más dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Administración de Empresas se concibe como la sucesión de movimientos que, desde la relación entre los componentes del proceso en la lógica de su desarrollo, dinamiza dicho proceso en función del logro de un aprendizaje de calidad y la correspondiente preparación profesional de los estudiantes de la carrera Administración de Empresas.

Sin desconocer su carácter de sistema, por interés de esta investigación, se hace referencia a la relación entre los componentes objetivo – contenido – método – evaluación.

El objetivo es el componente rector del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye, según Addine (2004), *"los propósitos y aspiraciones que durante el proceso se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante"* (p. 67). En él entran a formar parte no solo aspectos cognoscitivos, el aprendizaje de conocimientos, desarrollo de habilidades, sino también la parte referida a la actividad valorativa y la afectiva, condiciones esenciales para que se produzca la relación necesaria entre los aspectos instructivos y educativos en el proceso.

En el Sílabo de la asignatura (Ecuador. Universidad Estatal de Quevedo, 2018), denominada unidad de aprendizaje Administración de Empresas, se expresa que tiene como finalidad desarrollar habilidades para la solución de problemas que se presentan en el proceso administrativo. El aprendizaje significativo está orientado hacia la formación de profesionales en Administración de Empresas, preparando al docente en el ámbito cognitivo y aplicativo de los principios de la administración, generando un sentido lógico del proceso administrativo fundamentado en aspectos inherentes a la actividad empresarial con calidad

y calidez, que permita a los líderes tomar decisiones acertadas y en el momento oportuno. En este documento se precisan los tipos de aprendizaje a lograr por los estudiantes; dígame: cognitivo, investigativo, procedimental y actitudinal, los que se reflejan a continuación:

#### Aprendizaje Cognitivo

**C1:** Deduce la administración y su importancia, niveles organizacionales en comparación con otras ciencias y la evolución del pensamiento administrativo

**C2:** Describe las funciones, elementos, roles y habilidades administrativas

**C3:** Detalla el proceso administrativo, proceso decisorio y la relación empresario-empresa

**C4:** Especifica los enfoques administrativos y su relación en la administración

#### Aprendizaje investigativo

**I1:** Deduce los corolarios administrativos

**I2:** Comprende conceptualmente el proceso administrativo y la relación empresario-empresa

**I3:** Elabora conclusiones en base al sustento teórico

**I4:** Identifica los enfoques administrativos

#### Aprendizaje procedimental

**P1:** Aplica la estructura del proceso administrativo

**P2:** Deduce la toma de decisiones

**P3:** Aplica la estructura de creación de empresas

**P4:** Deduce los enfoques en el campo administrativo

#### Aprendizaje actitudinal

**A1:** Actúa positivamente en las actividades académicas

**A2:** Demuestra organización, honestidad y puntualidad

**A3:** Reconoce la importancia, funciones y roles interpersonales del equipo de trabajo

**A4:** Actúa con responsabilidad, puntualidad y honestidad en el desarrollo de la asignatura

En estos tipos de aprendizaje, se expresa el alcance de los propósitos a lograr a nivel de programa, por tanto, expresados en términos de aprendizaje constituyen objetivos a largo plazo.

El contenido se considera como componente primario del proceso. A tal efecto, Addine (2004), expresa que el contenido *“es aquella parte de la cultura y experiencia social*

*que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos”*. (p. 69)

En este sentido, los contenidos de la asignatura Administración de Empresas están organizados en tres unidades, que a continuación se relacionan:

UNIDAD 1: Fundamentación y principios administrativos

UNIDAD 2. Proceso administrativo y toma de decisiones

UNIDAD 3: El empresario - empresa

Estas unidades se desglosan en temas y subtemas que posteriormente serán mostrados, a modo de ejemplo, para la Unidad 1.

En la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, un papel importante le corresponde a los métodos de enseñanza, considerados la vía para alcanzar los objetivos en relación con el contenido. Lo antes expresado permite asumir la clasificación de métodos de enseñanza problémica propuesta por Danilov & Skatkin (1988), retomada por el Colectivo de autores (2012), los que proponen los métodos: explicativo-ilustrativo, reproductivo, de exposición problémica, de búsqueda parcial o heurístico y el investigativo, subdivididos en dos grupos: productivos y reproductivos.

En este sentido, a decir de Fuentes, et al. (2011), es importante puntualizar dos aspectos fundamentales: El papel de los métodos de enseñanza aprendizaje en la dinámica del proceso y la lógica de los eslabones de la dinámica. Consecuentemente los métodos de enseñanza aprendizaje pasan a ser en la dinámica del proceso tanto o más decisivos que los contenidos, ya que se aprende, en definitiva, como método de aprender y por tanto queda como método de trabajar.

Todas estas características del método, junto a sus potencialidades para motivar, construir el contenido y su consecuente sistematización, lo ponen en condiciones de constituirse, no sólo en una categoría importantísima del proceso, sino en la categoría más dinámica y en la que se sintetizan las relaciones entre las restantes configuraciones. Este, por su carácter dinámico va moviendo todo el proceso haciéndolo pasar dialécticamente de un eslabón a otro.

Otro componente dinámico de suma importancia para ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la asignatura Fundamentos de la Administración es la evaluación, que es la encargada de regular el proceso.

Según Fuentes, et al. (2011), la evaluación contribuye a fomentar la capacidad de crítica, autocrítica,

independencia y creatividad en los sujetos, por lo que debe caracterizarse por:

- Un elevado carácter participativo y constructivo, con lo cual el proceso de enseñanza–aprendizaje además de instructivo asegura su carácter educativo y desarrollador.
- Potenciar los niveles de desarrollo de la formación del profesional, a través de cambios cualitativos en comportamiento de las capacidades transformadoras de los sujetos.
- Fomentar el desarrollo de un pensamiento investigativo, crítico, reflexivo, transformador e independiente, lo cual se propicia en la coevaluación y la autoevaluación de los participantes.
- Promover la consolidación del proceso de enseñanza–aprendizaje como un espacio de construcción de significados y sentidos, sobre la base de las sistematizaciones epistemológica y metodológica, que propicie lo profesionalizante y lo investigativo en la formación.
- Contribuir al desarrollo de un ambiente donde la evaluación no sea vista como un proceso que inspire temor a los sujetos, ni jerarquía de autoridad al profesor.

Considerados los criterios de Fuentes, et al. (2011), la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Administración se da en la relación entre sus componentes teniendo en cuenta, como se expresó anteriormente, la lógica de su desarrollo a través de los procesos de motivación, comprensión, interpretación y generalización.

Los resultados del aprendizaje se revelarán, según el sílabo de la asignatura de la siguiente manera:

#### Evaluación cognitiva.

EC1: Consultas bibliográficas para la realización de una plenaria áulica.

EC2: Ensayo sobre las funciones, elementos, roles y habilidades administrativas.

EC3: Talleres relacionados al proceso administrativo.

EC4: Consulta documentada para un debate en el aula clase.

#### Evaluación investigativa.

EI1: Citas bibliográficas utilizadas en los ensayos o trabajos individuales o grupales.

EI2: Fundamentación y revisión bibliográfica presentadas en el proyecto integrador.

EI3: Documento final del proyecto integrador.

EI4: Revisión bibliográfica del entorno del enfoque administrativo.

#### Evaluación procedimental.

EP1: Citas bibliográficas utilizadas en los ensayos y/o presentaciones áulicas.

EP2: Reporte de los pasos para la correcta toma de decisiones.

EP3: Parámetros de creación de una empresa utilizada en el marco teórico del proyecto integrador.

EP4: Ensayo relacionando los enfoques en la administración.

#### Evaluación actitudinal.

EA1: Participación activa, crítica y argumentativa en las actividades académicas.

EA2: Presentación y entrega de las tareas en los tiempos establecidos.

EA3: Se comunica y actúa como líder o integrante de equipos de trabajo.

EA4: Portafolio estudiantil organizado, completo

En el anexo 1 se muestra la concepción metodológica de un tema de la Unidad 1 en la que se refleja la relación objetivo, contenido, método, forma de organización de la enseñanza y evaluación.

Independientemente de que no se dedica un espacio a las formas, es preciso destacar que, a través de ellas, por ejemplo: conferencias y talleres se materializan los restantes componentes del proceso, aspecto en el que se profundizará en otros trabajos.

#### CONCLUSIONES

La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Administración de Empresas se caracteriza por la relación entre los componentes que le son inherentes: objetivo, contenido, método, formas de organización y evaluación, en la lógica de su realización; es decir a través de la interrelación entre la motivación, la construcción, la interpretación y la generalización; se manifiestan en la combinación de diferentes formas de organización de la enseñanza, así como en la utilización de diferentes métodos; entre ellos: investigativos y de simulación, en función del alcance de objetivos de aprendizaje cognitivos, investigativos, procedimentales y actitudinales, según se declara en el sílabo de la asignatura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica teórica y práctica*. Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. Pueblo y Educación.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., Silverio, M., Reinoso, C., & García, C. (1999). *La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual*. ISP "Enrique José Varona".
- Cuba. Ministerio de Educación. (1977). *II Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones municipales y provinciales de educación: primera parte: documentos Normativos y metodológicos*. (Parte 1). Pueblo y Educación.
- Danilov, M., & Skatkin, M. (1988). *Didáctica de la escuela media*. Pueblo y Educación.
- Ecuador. Universidad Estatal de Quevedo. (2018). *Sílabo de organización y métodos de la asignatura Fundamentos de la administración*. UTEQ.
- Fuentes, H., Montoya, J., & Fuentes, L. (2011). *La formación en la Educación Superior desde lo holístico, complejo y dialéctico en la construcción del conocimiento científico*. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran".

# ANEXOS

## Anexo 1. Concepción metodológica de un tema de la Unidad 1.

Temas y subtemas	Tipo actividad / aprendizaje	Actividades	Formas de docencia/estrategias metodológicas		Actividades de evaluación e instrumentos de evaluación
1. Fundamentos 1.1. Definiciones 1.2. Importancia 1.3. Niveles organizacionales 1.4. Relación con otras ciencias	AD	Presentación del sílabo, Fundamentación de la asignatura.	C1:Deduce la administración y su importancia, niveles organizacionales comparación con otras ciencias y evolución del pensamiento administrativo	Conferencia docente	Evaluación diagnóstica, verificar parámetros de rúbrica
	AC	Formación de grupos para aprendizaje colaborativo.	A3:Reconoce la importancia, funciones y roles interpersonales del equipo de trabajo A1:Actúa positivamente en las actividades académicas	Talleres, brainstorming, lectura	Panel de discusión
	PAE	Revisión de preceptos administrativos	P1:Identifica el proceso administrativo	Acervos bibliográficos	Evaluación frecuente
	AA	Investigación bibliográfica	I1:Deduce los corolarios administrativos	Elaboración de ensayo	Evaluación frecuente
1.5. Elementos administrativos 1.5.1. Mecánica 1.5.2. Dinámica 1.6. Funciones administrativas 1.6.1. Planeación 1.6.2. Organización 1.6.3. Dirección 1.6.4. Control	AD	Revisión de elementos y funciones administrativas	C2:Identifica las funciones, elementos, roles y habilidades administrativas	Conferencia	Ver rúbrica de proceso asistido
	AC	Orientación de preceptos de los elementos y funciones administrativas	A1:Actúa positivamente en las actividades académicas	Talleres, lluvias de ideas	Ver rúbrica evaluación aprendizaje colaborativo
	PAE	Investigación sobre mecánica y dinámica administrativa	P1:Identifica el proceso administrativo	Investigación documentada	Evaluación formativa Ver rúbrica presentación informes
	AA	Socialización de elementos y funciones	I1:Deduce los corolarios administrativos	Exposición y debate en clases	Evaluación frecuente oral

Fecha de presentación: enero, 2020, Fecha de Aceptación: marzo, 2020, Fecha de publicación: mayo, 2020

36

## RETOS DE LA FORMACIÓN DE JURISTAS PARA LAS RELACIONES INTERNACIONALES EN CUBA

### CHALLENGES FOR THE JURISTS FORMATION FOR INTERNATIONAL RELATIONS IN CUBA

Lisett Páez Cuba<sup>1</sup>

E-mail: [lisett@upr.edu.cu](mailto:lisett@upr.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8907-7562>

Jorge Luis Silva González<sup>1</sup>

E-mail: [silva@upr.edu.cu](mailto:silva@upr.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0214-9744>

Mercedes Trujillo Pérez<sup>2</sup>

E-mail: [director@alimatic.cu](mailto:director@alimatic.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6831-0828>

<sup>1</sup> Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" Cuba.

<sup>2</sup> Empresa de Sistemas Automatizados (ALIMATIC). La Habana. Cuba.

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

Páez Cuba, L., Silva González, J. L., & Trujillo Pérez, M. (2020). Retos de la formación de juristas para las relaciones internacionales en Cuba. *Revista Conrado*, 16(74), 291-297.

#### RESUMEN

Los escenarios contemporáneos muestran un desarrollo científico-técnico avanzado a la par de las crisis económicas, financieras, energéticas, medioambientales y de paradigmas. En este contexto, la formación del profesional para las relaciones internacionales aparece como un imperativo para las Universidades. El presente trabajo tiene como objetivo: delimitar los retos de la formación del jurista para las relaciones internacionales, de manera que se logre el perfeccionamiento de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje desde las dimensiones curricular y extracurricular en Cuba. Para ello se caracteriza el proceso formativo del jurista en las universidades cubanas, específicamente desde el Derecho Internacional Público y el Derecho Internacional Privado. Se establecen los fundamentos pedagógicos y didácticos que le sustentan, y se enfatiza en el desarrollo de las habilidades de argumentación jurídica durante la carrera de Derecho, como base que sustenta la formación para las relaciones internacionales.

#### Palabras clave:

Formación, Derecho Internacional, argumentación jurídica, relaciones internacionales.

#### ABSTRACT

Contemporary scenarios show advanced scientific-technical development alongside economic, financial, energy, environmental and paradigm crises. In this context, professional training for international relations appears as an imperative for Universities. The present work has as objective: to argue the challenges of jurist training for international relations, so that the improvement of said teaching-learning process is achieved from the curricular and extra-curricular dimensions in Cuba. For this, the jurist's formative process in Cuban universities is characterized, specifically from Public International Law and Private International Law. The pedagogical and didactic foundations that sustain him are established, and emphasis is placed on the development of legal argumentation skills during his law degree, as the basis of training for international relations.

#### Keywords:

Training, International Law, legal argumentation, international relations.

## INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible prevé en su objetivo cuarto: el logro de una educación de calidad. A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, desde sus inicios se ha dedicado a promover los derechos humanos y el Estado de derecho en sus esferas de competencia, con especial hincapié en el derecho a la educación.

El desarrollo de investigaciones que tributen a la optimización de los procesos educativos amerita un espacio significativo en los estudios científicos. En este ámbito, la formación de profesionales universitarios competentes en materia de educación para la paz, derechos humanos y relaciones internacionales en sentido amplio, constituye un reto *per se* de la comunidad internacional, a la vez que deviene en incentivo para los estudios pedagógicos y didácticos relativos a la enseñanza del Derecho.

A tales fines se ha elaborado el presente trabajo, el cual tiene como objetivo: delimitar los retos de la formación del jurista para las relaciones internacionales, de manera que se logre el perfeccionamiento de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje desde las dimensiones curricular y extracurricular en Cuba. Se particulariza especialmente en la universidad como centro educativo, con énfasis en el binomio derecho -relaciones internacionales.

Esta investigación, enmarcada en las Ciencias de la Educación en sentido general y, específicamente, en la Pedagogía, resulta actual y pertinente por las carencias didácticas existentes hoy en día en el proceso de formación del estudiante de Derecho en materia de relaciones jurídicas internacionales. A través de la Didáctica, como ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter sistémico y eficiente en marcos curriculares, se analiza el impacto que tiene la argumentación jurídica en la enseñanza del Derecho Internacional.

Teniendo en cuenta que dicha investigación es de tipo teórica con un enfoque descriptivo y correlacional, para el cumplimiento del objetivo propuesto se empleó un enfoque dialéctico materialista, el cual permitió la determinación de las relaciones dialécticas entre el proceso de formación del jurista y el ejercicio de las relaciones multifacéticas internacionales. Su estudio se basó en comparaciones del otrora Plan de estudios D perfeccionado y el actual Plan E, con las ventajas curriculares que su diseño ofrece.

Se emplearon como métodos teóricos el de análisis- síntesis y la inducción- deducción, los cuales permitieron razonar las particularidades y generalidades del objeto y sus manifestaciones, tanto desde el punto de vista

jurídico como didáctico, especialmente enfocados hacia el estudio de las relaciones jurídicas internacionales. Como métodos empíricos se emplearon la observación científica y el análisis de contenido. Este último estuvo orientado a conocer el estado del arte del proceso de formación para las relaciones internacionales en Cuba. A su vez, la observación científica permitió obtener información primaria sobre el desarrollo de juegos de roles en la carrera de Derecho, particularmente los Modelos de Naciones Unidas.

## DESARROLLO

La formación de profesionales competentes es un anhelo internacional que se convierte en reto fundamental de la Universidad cubana. La enseñanza del Derecho, en consonancia con las exigencias de la Educación Superior y con el reclamo de transformación que la comunidad internacional demanda, requiere ser perfeccionada (Silva, Pérez & Páez, 2017).

En tal sentido, el proceso de formación de juristas para las relaciones internacionales es un tema que amerita ser estudiado desde las Ciencias de la Educación, sobre todo por la particular incidencia de la abogacía para la litigación internacional, el ejercicio de la diplomacia y el desarrollo de las relaciones multifacéticas internacionales. A ello se suma el hecho de que la Organización de Naciones Unidas (ONU) es la que ostenta la iniciativa legislativa en materia de Derechos Humanos.

El derecho fundamental a la educación como derecho humano forma parte de los denominados derechos económicos, sociales y culturales. Los principales autores que han realizado un abordaje doctrinal desde la teoría de los derechos fundamentales resultan: Abramovich & Curtis (2004); Valiño (2009); Carbonell & Ferrer (2014).

Para el estudio del derecho a la educación y su vinculación a la formación universitaria de los profesionales del Derecho, se hace necesario visualizar su concepción como proceso intencionado y consciente. En tal sentido, el término *proceso* en el Diccionario Filosófico "*se refiere a los fenómenos, acontecimientos, hechos que se suceden, pasando por diferentes estados. Se define como transformación sistemática, sujeta a la ley, de un fenómeno; como el paso del mismo a otro fenómeno (desarrollo)*" (Rosental & Ludin, 1981, p. 376)

Para Álvarez (1999), un proceso es una sucesión de estados de un objeto determinado. Otros autores lo definen como una transformación sistemática de los fenómenos sometidos a una serie de cambios graduales, cuyas etapas se suceden en orden ascendente; como tal, solo puede entenderse en su desarrollo dinámico, su

transformación y constante movimiento (Colectivo de autores, 2007).

Entendemos por proceso la sucesión de etapas de desarrollo de un fenómeno orientado hacia un fin determinado. De esta idea se colige que todo proceso debe tener los siguientes elementos: **“actor, actividad, etapas y misión. El actor es el agente, el sujeto que interacciona con otros. La actividad es lo que el actor realiza en espacio-tiempo. Las etapas se refieren a las fases en que sucede la actividad del actor, y la misión es la finalidad teleológica de la actividad”**. (Páez, 2014, p. 16)

Según el Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado (1974), la formación es la acción de formar o formarse. Aparece como sinónimo de educación e instrucción. Por ello, en materia educativa, a decir de De laLuz y Caballero (1952), es dar carrera para vivir. **“Es el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad”**(Álvarez, 1999, p. 7). Y en la Educación Superior Cubana, el término formación se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado como los de postgrado (Horruitiner, 2007).

La formación, a partir de las definiciones anteriores, aparece como un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten y reciben conocimientos, habilidades, valores, actitudes, costumbres y formas de actuar. En tal sentido, podemos dilucidar y asumimos que se trata de un proceso orientado a preparar integralmente al ser humano para la vida social (Páez, 2014). Se coincide con Álvarez de Zayas (1999), en que el proceso de formación es aquel proceso en el cual el hombre adquiere su plenitud, tanto desde el punto de vista educativo como instructivo y desarrollador. **“Es el proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social”**. (p. 9)

Para algunos autores como Álvarez & Fuentes (2003), el proceso de formación del profesional se concibe como un proceso consciente, holístico, dialéctico y complejo, que se configura en un espacio-tiempo flexible a través de la construcción de significados y sentidos entre sujetos; continuo y social, apoyado por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, que se desarrolla en las universidades con el propósito de garantizar la formación integral de los profesionales para la adaptabilidad al cambio continuo, mediante la apropiación significativa de la cultura general y profesional.

Por tanto, el proceso de formación de juristas para las relaciones internacionales es entendido como: la sucesión de etapas en las que se prepara integralmente al

estudiante de Derecho para argumentar el desarrollo de las relaciones multifacéticas internacionales con sustento en los principios, normas e instituciones del Derecho Internacional en los ámbitos público y privado, desde las dimensiones curricular y extracurricular.

Actualmente el objeto de investigación, la formación para las relaciones internacionales, constituye un tema recurrente que adquiere dimensiones ilimitadas a nivel global y también local, tanto en los marcos intra como extra universitarios. El Estado cubano está abocado a desarrollar una cultura política y jurídica en todos sus ciudadanos, con énfasis en los jóvenes, en particular respecto a los temas vinculados al Derecho y a las relaciones internacionales; lo cual tiene una expresión curricular concreta.

En la carrera de Derecho de la universidad cubana, de acuerdo a los planes de estudio D (perfeccionado) y E, las cuestiones relativas a las relaciones internacionales se estudian desde la Disciplina: **Derecho Internacional**. La misma se estructura según el plan D en liquidación de la siguiente forma (Tabla 1):

Tabla. 1. Estructura de la asignatura DIP según Plan de estudios D.

ASIGNATURAS	FONDO DE TIEMPO	AÑOS EN QUE SE CURSA	EXAMEN FINAL
Derecho Internacional Público I	42	4to.	Taller Integrador
Derecho Internacional Público II	42	5to	Examen Final
Derecho Internacional Privado	64	4to	Examen Final
Fondo de tiempo total	148 horas	-	-

En tanto, de acuerdo al nuevo Plan E que se implementa en ya a nivel nacional el estudio se concibe con la siguiente distribución (Tabla 2):

Tabla 2. Estructura de la asignatura DIP según Plan de estudios E.

ASIGNATURAS	FONDO DE TIEMPO	AÑOS EN QUE SE CURSA	EXAMEN FINAL
Derecho Internacional Público	72	4to.	Examen Final
Derecho Internacional Privado	72	4to	Examen Final
Fondo de tiempo total	144 horas	-	-

Esta Disciplina científica es relativamente nueva, nacida a raíz del proceso de perfeccionamiento del Plan C, aunque las asignaturas que la integran tienen una historia científica no sólo en la enseñanza del Derecho en otras Universidades del orbe, sino también en Cuba. El objeto de estudio disciplinar de estas materias, de acuerdo al Plan de estudios que le regula, es el conjunto de relaciones multifacéticas y de diferente contenido, que se uniforman, en las normativas jurídicas nacionales y otras extranjeras o entre el Estado Cubano como sujeto político-jurídico de la soberanía, con otros Estados.

Es importante recalcar que la Disciplina desempeña un lugar importante en la formación del jurista. Aunque no se pretende con ella la formación de un especialista en Derecho Internacional, no es posible soslayar que el Estado cubano se inserte activamente en el concierto de las Naciones Unidas y actúe en una creciente dinámica de relaciones multifacéticas internacionales.

Entre los objetivos generales de la Disciplina Derecho Internacional se encuentra: aplicar los principios, leyes, categorías y razonamiento lógico-dialéctico materialista en el análisis e interpretación de los principios, instituciones y normas que regulan la relación jurídica con el elemento extranjero y las relaciones internacionales. Para ello estudia el complejo sistema de principios e instituciones jurídicas que imperan en las relaciones interestatales y entre personas naturales y/o jurídicas, caracterizado por la presencia de un elemento extranjero. Además, está dirigida a formar valores profesionales del jurista tales como la responsabilidad, la ética, el compromiso político y social, el internacionalismo socialista, el antiimperialismo, el patriotismo, la solidaridad y la honestidad.

#### *La asignatura: Derecho Internacional Público (DIP)*

El conocimiento del Derecho Internacional Público constituye un imperativo en la preparación del jurista, máxime si se tiene en cuenta las características de la actual comunidad internacional, expresión del unipolarismo y la Globalización Neoliberal del actual sistema del Derecho Internacional.

A través del estudio del DIP se dota al estudiante de las herramientas jurídicas necesarias para evaluar correctamente las normas, instituciones y doctrinas del derecho internacional contemporáneo, así como dar una respuesta jurídica satisfactoria, en aquellos casos en que Cuba se encuentre vinculada directa o indirectamente en el tema. El objetivo esencial de esta materia universitaria es que el estudiante sea capaz de explicar las características generales del Derecho Internacional Público como

subsistema regulador de todo el sistema de las relaciones internacionales, con especial concreción al caso cubano.

#### *La asignatura: Derecho Internacional Privado (DIPRI)*

De acuerdo al actual Plan D, el Derecho Internacional Privado es una asignatura en la que se estudian las relaciones privadas internacionales que pueden incidir en cualquier ámbito jurídico. Esta materia es expresión clara de la internacionalización de las relaciones sociales en todos los órdenes, más aún si se analiza en el marco de la actual tendencia a la globalización e integración.

En esta asignatura se impone la conjugación de los intereses particulares de los diferentes sujetos que entablan las relaciones que se estudian, con los intereses estatales, siendo estos últimos además una expresión de la política exterior de cada país. Mediante su estudio se logra además una integración de los conocimientos de las materias civiles a un nivel elevado durante la academia jurídica.

Como las asignaturas que integran esta Disciplina no cuentan con práctica, es necesario vincular todas las actividades docentes a la realidad del Derecho Internacional para que el estudiante no vea esta Disciplina divorciada de la realidad, lo que requiere por parte de los docentes el dominio de estas situaciones. Por ende, se requieren estrategias didácticas dirigidas a perfeccionar cada día más no solo la formación jurídica del diplomático, sino también la formación del jurista para las relaciones internacionales.

#### *La argumentación jurídica y su impacto en la enseñanza del Derecho Internacional*

Las deficiencias del proceso de formación para las relaciones internacionales a escala global, no mantienen ajena la universidad cubana. Esta realidad tiene una incidencia directa en el desarrollo de las habilidades argumentativas del jurista, cuyas carencias didácticas inciden en el desempeño profesional del mismo.

Son múltiples los factores que, a nivel internacional, denotan interés por el debate jurídico y por la argumentación como eje dinamizador de aquel. Entre estos factores se encuentran los de carácter teórico, práctico, constitucional, histórico, político y pedagógico (Vázquez, 2009). Desde el punto de vista teórico es necesaria la argumentación, pues, a pesar de que data desde Aristóteles, se ha soslayado su estudio en el transcurso de la historia.

La razón práctica indica que el ejercicio del derecho es propiamente argumentativo, tanto para el juez, el abogado, el legislador, el doctrinario, el politólogo, el diplomático, etc. Es así que el Estado constitucional de Derecho,

fuera de los moldes del positivismo jurídico, enfatiza el Derecho como práctica argumentativa.

El factor político trasciende esencialmente en el empleo de la argumentación jurídica, ya que las sociedades occidentales han perdido legitimación basadas en la autoridad y la tradición. En su lugar surge la democracia, cuyo ascenso supone incremento de los espacios de debate y del empleo de argumentos. A ello se suman razones históricas, pues, aunque la práctica jurídica se había desarrollado inicialmente sin conocimientos sobre la TAJ, esta no deja de ser una herramienta necesaria. De hecho, es uno de los cursos más recurrentes en el ámbito de la judicatura (Vázquez, 2009).

El factor pedagógico es otro de los que denota interés por la argumentación jurídica, pues la vida práctica del estudiante de Derecho una vez egresado es argumentativa. La enseñanza de las Ciencias Jurídicas, por ende, debe estar vinculada a la praxis argumentativa y adversarial del Derecho. De hecho, *“se parte de considerar que argumentar constituye una habilidad cognitivo-lingüística inherente al ejercicio de la profesión jurídica”* (Núñez & Páez, 2018, p. 345)

*“Un argumento o estructura argumental, no es más que un conjunto de ideas y opiniones personales entrelazadas, que sustentan y establecen la razón de realización de un comportamiento”* (Calviño, 2011, p. 29). La argumentación jurídica implica la justificación de la pretensión y la solución jurídica brindada, consiste en fundamentar el por qué y el cómo de la decisión asumida. Su enfoque integral parte de los abordajes teóricos de autores como Moreso (2006); Atienza (2008); Porto Dos Santos (2008); Salas (2010); Ureta (2012).

En este sentido resultan interesantes los análisis de la argumentación jurídica como habilidad inherente al jurista en cualquiera de sus esferas de actuación, la negación del reduccionismo argumentativo solo al campo judicial, las dimensiones descriptivas y prescriptivas de la argumentación jurídica, centrando la práctica del Derecho como su escenario principal y el argumento jurídico como su objeto de estudio (Páez, 2014, p. 48).

No obstante, la concreción de la argumentación jurídica a las ciencias jurídica y didáctica no es un tema sencillo. Así Ureta (2012), al referirse al modo de enseñar a argumentar en la Academia de magistratura peruana, considera que se ha extendido la idea de que argumentar es sumar razones (dar razones) o argumentos en pro de una tesis. Empero, ese tipo de argumentación, consecuente con el modelo inquisitivo, no es más que una sumatoria de justificaciones. Realmente debe enseñarse a argumentar sumando razones, pero siempre desarrollando estas en

contextos de competencia, para enseñar a argumentar la tesis propia y también a refutar la del adversario. Así, los Modelos de Naciones Unidas como ejercicios de juegos orales, mediante la defensa de las posturas oficiales de los países que representan los delegados, son espacios idóneos para desarrollar la argumentación en contextos adversariales.

A decir de Atienza (2008), el derecho en el constitucionalismo es argumentación. Y ciertamente en el tránsito de un Estado legislativo a uno constitucional, la diferencia esencial radica en enfatizar el Derecho como práctica argumentativa; lo cual trasciende al ámbito educativo por la necesidad de emplear la argumentación como habilidad esencial que atraviesa los niveles macro, meso y micro-curricular; y en el ámbito internacional por la importancia de someter a debate jurídico aquellos conflictos sociales que tienen asidero en el Derecho supranacional.

#### Retos de la formación de juristas cubanos para las relaciones internacionales

Los foros-debates, tan necesarios para los profesionales del Derecho y de las Relaciones Internacionales, son medios necesarios para el desarrollo de habilidades argumentativas orales en juristas y diplomáticos. Es inconcebible un aprendiz de estas materias en el que existan limitantes para establecer un diálogo o una exposición con todos los elementos de la retórica que ello implica, ya sea en un estrado litigando o en un foro internacional defendiendo la postura oficial de un Estado.

Una experiencia para la formación en relaciones internacionales en la Universidad de Pinar del Río lo ha constituido su propio Modelo de Naciones Unidas (MNU). Estos últimos, por sus particularidades, son un espacio idóneo en las universidades para el debate de temáticas jurídicas internacionales. Estos modelos implican una representación de las sesiones de trabajo de los órganos y comisiones oficiales de la Organización de Naciones Unidas, donde los estudiantes universitarios fungen como representantes de los países miembros de este importante organismo internacional, sobre la base de su preparación académica y científica en los tópicos que se deciden llevar a las agendas de discusión. Sus objetivos fundamentales son:

- I. Promover los ideales, propósitos y principios de las Naciones Unidas, entre los jóvenes universitarios, acerca del respeto a la independencia e igualdad soberana de todos los miembros de la ONU.
- II. Divulgar la posición de Cuba sobre los distintos temas internacionales.

- III. Construir un espacio que permita conocer y profundizar sobre las realidades políticas, económicas y sociales del mundo contemporáneo.
- IV. Propiciar la adhesión irrestricta al Derecho Internacional y a la Carta de las Naciones Unidas, así como realizar un ejercicio académico para ejemplificar el sistema de la ONU y proveer una representación de las complejas negociaciones internacionales que se desarrollan en la mayor de las organizaciones multilaterales encontrando, para ellas, soluciones justas y factibles.
- V. Reflejar el trabajo de los órganos y comisiones de la ONU.
- VI. Propiciar el debate y la reflexión de temas de repercusión internacional.

Estos objetivos se han delineado desde 1996, cuando se realizó el 1er Modelo de Naciones Unidas de la Universidad de La Habana: HAVMUN. En el año 2007 se realizó en Matanzas la primera edición de PUENTES, el Modelo de la Universidad de esa provincia. Igualmente, en el 2008 se realizó por vez primera el modelo en la Universidad de Pinar del Río: ONUPINAR. Posteriormente en Villa Clara y Santiago de Cuba se les dio apertura a los modelos ORBIS y ONUCARIBE respectivamente, en los años 2010 y 2011. Estos modelos, algunos más recientes y otros más longevos, han constituido un espacio significativo para generar debates de actualidad en las universidades. Todos ellos, por las normas de procedimiento que tienen estipuladas, son escenarios de argumentos racionales, de hecho, de ejemplificación y de autoridad, tanto de argumentación positiva como negativa.

Una experiencia interesante desde lo extracurricular es el empleo de estrategias de enseñanza que fomenten una participación activa de los estudiantes y un trabajo de programación y coordinación de las actividades de aprendizaje por parte de los profesores. Entre estos espacios de debate se encuentran los talleres de jurisprudencia, clínicas, ejercicios integradores y *moot courts* (debates de juicios simulados).

Esta idea del Moot, asociada al desarrollo de juegos de roles como métodos problémicos del proceso docente, ha sido extendida a varios sistemas educativos. El propio caso cubano es un ejemplo de ello. Desde del año 2013 tuvo lugar el Concurso Nacional de Arbitraje Comercial Internacional, como propuesta académica con carácter competitivo en el que los estudiantes fungieron como abogados para la resolución de litigios comerciales internacionales mediante el Arbitraje (Páez & Carballo, 2020).

La defensa la realizaron de forma escrita (presentando los Memoriales de Demanda y Contestación) y de forma oral (durante la audiencia arbitral). En este ejercicio

extracurricular participaron también los profesores de la carrera de Derecho, indistintamente como asesores o miembros del Jurado, junto a árbitros internacionales y abogados en ejercicio. Se potenciaba así, desde opciones no escolarizadas, la formación integral del jurista, orientándose a su profesionalización.

En el caso de la Universidad pinareña también se ha potenciado la formación para las relaciones internacionales desde alternativas extracurriculares. Entre ellas se destaca la Cátedra Honorífica "Henry Dunant", de Derecho Internacional Humanitario. Su objetivo esencial ha sido fomentar el desarrollo del Derecho Internacional Público y el Derecho internacional Humanitario, con especial referencia al trabajo de la Cruz Roja Internacional.

En sentido general son disímiles las variantes formativas en materia de relaciones internacionales, aunque no existe homogeneidad en Cuba en cuanto a ellas. Por tanto, los principales retos que enfrenta actualmente el proceso de formación para las relaciones internacionales en la Isla, son los siguientes:

- Superar la dimensión curricular en la enseñanza del Derecho Internacional, orientándola más allá de DIPRI y el DIP.
- Aprovechar las posibilidades que brinda el currículo optativo y electivo de los Planes D y E para la impartición de materias asociadas a las relaciones jurídicas internacionales.
- Desarrollar proyectos extensionistas asociados a la promoción de la cultura jurídica y la formación para las relaciones internacionales.
- Potenciar el funcionamiento de las cátedras honoríficas universitarias.
- Fomentar la participación de estudiantes en los Modelos de Naciones Unidas.
- Emplear métodos de enseñanza problémica, destacando los Moot Courts para las simulaciones pre-profesionales del ejercicio jurídico.
- Incorporar la argumentación como proceso de razonamiento lógico, retórico y propositivo a la enseñanza del Derecho Internacional.

Las variantes de actualización del diseño curricular y del modelo pedagógico cubano pueden ser múltiples, en dependencia de las particularidades de cada país. Estas abarcan desde el pregrado hasta el posgrado, y persiguen el objetivo de perfeccionar las estructuras académicas anacrónicas en consonancia con los avances más significativos de la teoría y la práctica jurídica. Su repercusión resulta significativa en la enseñanza del Derecho

internacional, específicamente para el desarrollo efectivo de las relaciones internacionales.

## CONCLUSIONES

La formación de juristas para las relaciones internacionales se ha desarrollado en Cuba esencialmente a través de la enseñanza del Derecho Internacional Público (DIP) y el Derecho Internacional Privado (DIPRI), como expresiones curriculares del binomio derecho-relación internacional en la Educación Superior.

La enseñanza de la argumentación jurídica en la carrera de Derecho reviste especial importancia para la Didáctica, en la medida en que trasciende a las relaciones internacionales por factores de carácter teórico, práctico, constitucional, histórico, político y pedagógico.

Los Modelos de Naciones Unidas representan una experiencia positiva en las universidades cubanas, toda vez que logran integrar al debate el aprendizaje grupal, el empleo de métodos problémicos y participativos, las competencias comunicativas y el desarrollo de habilidades de argumentación jurídica en los estudiantes, a la vez que influyen en su formación integral.

La Universidad cubana se encuentra expuesta a retos pedagógicos y didácticos, tanto en el pregrado como en el posgrado, para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional y por ende la formación integral de juristas para las relaciones internacionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, V., & Curtis, C. (2004). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Trotta.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica: la escuela en la vida*. Pueblo y Educación.
- Álvarez, I. B., & Fuentes, H. C. (2003). *Didáctica del proceso de formación de los profesionales asistido por las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Manuscrito no publicado.
- Atienza, M. (2008). *Constitución y argumentación. La ciencia del Derecho Procesal Constitucional*. Marcial Pons.
- Calviño, M. (2011). *Vale la Pena. Escritos con Psicología*. Editorial Caminos.
- Carbonell, M., & Ferrer, M. G. (2014). *Los derechos sociales y su justiciabilidad directa*. Flores.
- Colectivo de autores. (2007). *Derecho Internacional Privado, Parte Especial*. Félix Varela.
- De la Luz y Caballero, J. (1952). *Elencos y discursos académicos*. Universidad de La Habana.
- Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado. (1974). *Proceso*. Pueblo y Educación.
- Horrutiner, P. (2007). El *proceso de formación. Sus características*: En, La *Universidad Cubana: El modelo de formación. Pedagogía Universitaria*, 12(4), 13-49.
- Moreso, J. J. (2006). *Lógica, argumentación e interpretación en el derecho*. UOC.
- Núñez, M. P., & Páez, L. D. (2018). Competencia oral, lenguaje jurídico y teoría de la argumentación". *Revista Oralía. Análisis del Discurso Oral*, 21(2).
- Páez, L. D. (2014). Modelo de formación de estudiantes de Derecho para la litigación. Una estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. (Tesis de Maestría). Universidad de Pinar del Río.
- Páez, L. D., & Carballo, A. (2020). Enseñar a litigar en Derecho: una experiencia práctica en la Universidad de Pinar del Río. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 17-28.
- Porto, D. D. (2008). Necesidad de enseñanza de la teoría y práctica de la Argumentación Jurídica en las Facultades de Derecho de Brasil. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(3), 210-229.
- Rosental, M., & Ludin, P. (1981). *Proceso*. Diccionario Filosófico. Política.
- Salas, C. I. (2010). *Trascendencia de las técnicas de litigación oral en el proceso penal. Apreciaciones a partir de la vigencia del Código Procesal penal de 2004*. Ministerio de Justicia.
- Silva, J.L., Pérez, A., & Páez, L.D. (2017). La formación del profesional desde el enfoque de género en el Derecho Penal cubano. *Revista de Educación y Derecho*, 16, 1-18.
- Ureta, J. (2012). *Teoría de la Argumentación Jurídica*. <https://www.monografias.com/trabajos25/argumentacionjuridica/argumentacion-juridica.shtml>
- Valiño, V. (2009). *Defender y repensar los derechos sociales en tiempo de crisis*. Observatori DESC.
- Vázquez, O. (2009). De lo que la teoría de la argumentación jurídica puede hacer por la práctica de la argumentación jurídica. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, 12, 99-134.

# 37

## LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS MATEMÁTICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

### THE FORMATION OF MATHEMATICAL CONCEPTS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF THE MATHEMATICS

Martha Lucrecia Angulo Vergara<sup>1</sup>

E-mail: [lucrecia-31@hotmail.com](mailto:lucrecia-31@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3610-2394>

Eloy Arteaga Valdés<sup>2</sup>

E-mail: [earteaga@ucf.edu.cu](mailto:earteaga@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9902-2135>

Osmany Alfredo Carmenates Barrios<sup>2</sup>

E-mail: [ocarmenates@ucf.edu.cu](mailto:ocarmenates@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9242-2419>

<sup>1</sup> Instituto Técnico Hermano Miguel de Cali. Colombia.

<sup>2</sup> Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

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

Angulo Vergara, M. L., Arteaga Valdés, E., & Carmenates Barrios, O. A. (2020). La formación de conceptos matemáticos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Matemática. *Revista Conrado*, 16(74), 298-305.

#### RESUMEN

Los conocimientos matemáticos existen en forma de conceptos que se fijan en el lenguaje, en el sistema de signos. Asimilar un sistema de conocimientos matemáticos significa asimilar dichos conceptos. De la forma en que se estructure este proceso en la enseñanza de la Matemática, depende en gran medida el dominio de estos por parte de los alumnos en cada nivel de enseñanza. Las particularidades de este proceso no son iguales en cada etapa escolar, pues ello está en correspondencia con el nivel de desarrollo del alumno, en particular con el nivel de desarrollo del lenguaje y del pensamiento. En este trabajo se exponen las consideraciones de los autores sobre las especificidades de este proceso en la enseñanza de esta asignatura en la Educación Básica.

#### Palabras clave:

Conocimiento, Matemática, enseñanza, conceptos.

#### ABSTRACT

The mathematical knowledge exists in form of concepts that notice the language, in the system of signs. To assimilate a system of mathematical knowledge means to assimilate these concepts. In the way in that this process is structured in the Mathematics teaching, the domain of these depends in great measure on the part of the students in each teaching level. The particularities of this process are not same in each school stage, because it is in correspondence with the level of the student's development, in particular with the level of development of the language and of the thought. In this work the considerations of the authors are exposed about the specificities of this process in the teaching of this subject in the Basic Education.

#### Keywords:

Knowledge, Mathematics, teaching, concepts.

## INTRODUCCIÓN

El dominio de los conceptos matemáticos es una parte esencial de la formación matemática de un estudiante. Tales conceptos, según González (2005), constituyen una clase especial y como tales deben ser tratados.

Los conceptos matemáticos son abstractos, por tanto, solo tienen existencia en la mente humana; se forman a partir de objetos o grupos de objetos, reales o pensados, a los cuales se considera desprovistos de contenidos; son siempre genéricos porque se refieren a grupos de objetos que tienen características comunes, de ahí que se puede afirmar que los conceptos matemáticos están estrechamente relacionados con la experiencia y la percepción de las cosas y a veces resulta en algunas *aparentes* contradicciones.

Para comprender con claridad cómo se puede estructurar, desde el punto de vista didáctico, el proceso de formación de conceptos matemáticos, es necesario tener en cuenta, tres aspectos esenciales: en primer lugar, las etapas de este proceso y los niveles que transita la formación de conceptos en la medida en que se van descubriendo nuevas instancias de él en el transcurso de la enseñanza, en segundo lugar, las vías y los procedimientos que pueden ser utilizados para formar (construir o elaborar) un nuevo concepto y, en tercer lugar, los principios en los cuales se sustenta este proceso.

En este trabajo se exponen los principales resultados de una investigación teórica realizada por los autores sobre estos tres aspectos, donde se sistematizan e integran resultados de investigaciones precedentes sobre la problemática.

## DESARROLLO

Al referirse a cómo se forman los conceptos González (2005), afirma que un concepto no se forma repentinamente; al contrario, se forma progresivamente y es ampliado y profundizado a medida que son encontradas nuevas instancias de él y son establecidas sus relaciones con otros conceptos del mismo sistema conceptual al cual pertenece.

Esa formación paulatina de los conceptos, según explica este autor, involucra cierta cantidad de ensayo y error mediante la cual se trata de determinar si algún objeto puede ser considerado o no como ejemplo de algunos de los conceptos que ya han sido o están siendo formados. Esta actividad conduce a diversos grados de dominio de los conceptos, desde un nivel prácticamente de no existencia del concepto hasta un nivel elevadamente abstracto, pasando por algunos niveles intermedios.

La afirmación de González, deja entrever que en el proceso de formación de conceptos hay etapas y niveles. Un concepto matemático se puede formar en una determinada etapa, a un cierto nivel y después puede ser ampliado y profundizado en etapas y niveles superiores.

Autores como Ballester, et al. (2002); Curbeira, Bravo & Bravo (2013), refiriéndose al tratamiento metodológico de los conceptos a largo plazo, reconocen que se pueden identificar tres fases, que son:

- La primera fase está caracterizada por consideraciones y ejercicios preparatorios.
- La segunda fase consiste en la formación del concepto (esta fase está estrechamente relacionada con el objetivo de capacitar al estudiante para definir).
- La tercera fase consiste en la asimilación y fijación del concepto.

Los autores de esta investigación reconocen que la fase que estos autores reconocen como formación del concepto es en sí misma un proceso y cómo todo proceso pueden reconocerse en él determinadas etapas o fases, que estos autores no reconocen. Solo se limitan a ofrecer determinados pasos metodológicos para definir formalmente un concepto, utilizando diferentes vías.

Un concepto puede ser adquirido por los estudiantes en la primera infancia y después seguir perfeccionándose en grados posteriores en la medida en que va avanzando en los estudios.

Si se toma en consideración los tipos de pensamiento que predominan en cada etapa escolar (Majmutov, 1983), así como, el nivel de desarrollo del lenguaje del estudiante (Vigotsky, 1962) y los planteamientos de González (2005), entonces se pueden identificar las fases o etapas de este proceso.

Los autores de esta investigación, sobre la base de lo planteado por Majmutov, reconocen tres etapas fundamentales en el proceso de formación de conceptos matemáticos, que son:

**Etapas conceptuales – informales:** donde predomina el pensamiento en imágenes, es decir, lo que se forma es una imagen del concepto, que es el conjunto de todas las imágenes mentales asociadas en la mente del estudiante con el nombre del concepto, pudiendo tratarse de una representación visual o bien de una serie de impresiones o experiencias Tall & Vinner (1981), la imagen del concepto se forma con ayuda de los adultos, como resultado de las actividades cotidianas que realiza el niño, sin que medie razonamiento alguno. Las imágenes y representaciones mentales del concepto que poseen los niños tienen un

papel primario y ellas son evocadas en el momento en que las necesiten.

Esta etapa transcurre en el preescolar y como resultado se forman los llamados conceptos cotidianos o espontáneos como los calificó Vygotsky (1962).

Esta etapa es la base para la formación o construcción de los conceptos en la educación primaria.

**Etapas concretas - conceptuales:** en esta etapa, tal y como lo señala Majmutov (1983), el proceso de formación de los conceptos se realiza a través del paso del pensamiento de imágenes al conceptual, en ella se forman los denominados conceptos empíricos, sobre la base de generalizaciones empíricas, es decir, sobre la base de las características externas, observables de los “objetos matemáticos”, donde los conceptos no se definen, se forman con ayuda de los métodos sustitutos para la definición de conceptos, tales como: *comparación, distinción, ejemplificaciones, descripciones y caracterizaciones o la combinación de estas dos últimas.*

En esta etapa predomina el razonamiento empírico – inductivo y tiene lugar básicamente en la educación básica primaria, aunque no se excluye la posibilidad y la conveniencia de utilizarlos en menor grado en la educación básica secundaria.

Esta etapa es de suma importancia para la posterior formación de los conceptos abstractos. Al respecto Puig Adam (1960), citado por Rico & Sierra (1994), acota: *“así, antes de iniciar el método lógico ha de haberse acumulado en la mente del alumno un rico caudal de observaciones, de experiencias y de intuiciones efectuados desde los primeros años de la escuela y que, sedimentadas en lo inconsciente del niño, sean el germen de los conceptos abstractos”.*

**Etapas abstractas - conceptuales:** en esta etapa el proceso de formación de conceptos se efectúa a través del paso del pensamiento concreto – conceptual al abstracto – conceptual (Majmutov, 1983). En ella se definen formalmente los conceptos matemáticos a partir de la identificación de sus atributos relevantes (rasgos esenciales). Se comprende la estructura lógica de una definición y se logran formular definiciones de conceptos, incluyendo la elaboración de otras definiciones para conceptos ya definidos. Predomina el razonamiento lógico – abstracto; se realizan generalizaciones de contenido, es decir, sobre la base de las características o atributos relevantes de los *objetos matemáticos*, lo que permite formar los conceptos científicos.

Algunos autores como Freyer, Gahtala & Klausmeier (1972), citados por D'Amore (2001); y González (2005),

hablan de la existencia de niveles en el dominio de conceptos en la escuela primaria. Otros como Ballester, et al. (2002); y Curbeira, et al. (2013), se refieren a la existencia de determinados niveles en el desarrollo de la capacidad para definir conceptos, pero lo cierto es que de lo que se trata es de niveles en el proceso de formación de conceptos, pues unas veces se habla de conceptos espontáneos o cotidianos, otras veces de conceptos empíricos y otras veces de conceptos científicos, que es el objetivo fundamental de la enseñanza de la Matemática en la escuela básica.

Es por la razón anterior que los autores de esta investigación, consideran más adecuado hablar de niveles en el proceso de formación de conceptos y son del criterio que para identificar esos niveles en el proceso de formación de conceptos es necesario considerar, en primer lugar, el Modelo de Van Hiele (1957), citado por Ricaldi (2014), que establecen determinados niveles en el desarrollo de la capacidad de razonamiento geométrico de los estudiantes y, por otro lado, el modelo de Pirie & Kieren (1991, 1992), citado por Mel (2003), que establecen determinados niveles en el desarrollo de la comprensión Matemática y que ejemplifican con la comprensión de conceptos.

Según el modelo de los Van Hiele, existen cinco niveles en el desarrollo de la capacidad de razonamiento geométrico de los estudiantes: *nivel de reconocimiento o visual, nivel de análisis, nivel de clasificación, nivel de deducción, y el nivel de rigor*, mientras en los tres primeros niveles se requiere de un soporte concreto, es decir, de objetos que sean representantes del concepto para desarrollar su actividad, en los dos últimos niveles, se puede prescindir de ese soporte visual y se opera con sistemas axiomáticos diferentes y se puede analizarlos y compararlos, se encuentra en el máximo nivel de rigor matemático.

El modelo de comprensión Matemática de Pirie & Kieren (1991, 1992), citados por Mel (2003), establece siete niveles o estratos en el desarrollo de la comprensión Matemática, estos niveles son: *nivel del conocimiento primitivo, nivel de creación de imágenes, nivel de comprensión de la imagen, nivel de observación de la propiedad, nivel de formalización, nivel de observación, nivel de estructuración y, nivel de invención (inventizing).*

Al hacer un análisis de estos dos modelos, sobre la base de sus similitudes y diferencias, se pueden determinar cinco niveles en el proceso de formación de conceptos matemáticos en la escuela, que son:

**Nivel visual:** los estudiantes forman conceptos de manera espontánea, sobre la base de la experiencia y de las actividades que desarrolla el estudiante en el contexto en que viven: la comunidad, la familia. En este nivel el

estudiante utiliza los conceptos, se forma una imagen del mismo, pero no tiene conciencia de sus atributos irrelevantes ni irrelevantes. En este nivel el concepto se asocia a su imagen y a un nombre, que predomina en la solución de cualquier tarea en la que haga referencia al concepto.

En este nivel, propio de la educación preescolar, abarca aspectos del nivel I del modelo de los Van Hiele (1957), citado por Ricaldi y de los niveles o estratos I, II y III, del modelo de Pirie & Kieren (1991, 1992), citados por Meel.

**Nivel de Distinción:** Se reconocen los atributos del concepto; pero no diferencian los relevantes o irrelevantes. Se establecen relaciones entre los conceptos y sus atributos, y entre los conceptos; pero siempre tomando como referencia el concepto imagen. En este nivel se realizan descripciones, caracterizaciones y ejemplificaciones del concepto.

Este nivel contiene elementos del nivel II del modelo de los Van Hiele (1957), citado por Ricaldi (2014); y de los niveles IV y V del modelo de Pirie & Kieren (1991, 1992), citados por Mel (2003).

**Nivel formal:** en este nivel el estudiante logra determinar los atributos relevantes del concepto a partir de sus atributos comunes. Se define formalmente el concepto con ayuda de conceptos genéricos (concepto superior) y los atributos que lo diferencian del concepto genérico. Se comprende la estructura lógica de una definición Matemática.

Este nivel incluye elementos de los niveles III y IV del modelo de los Van Hiele (1957), citado por Ricaldi (2014); y del nivel VI del modelo de Pirie & Kieren (1991, 1992), citados por Mel (2003).

**Nivel de Innovación:** En este nivel tiene lugar la formación inventiva de conceptos, donde los conceptos científicos no se extraen de la experiencia, sino que se crean, se construyen para lograr la máxima organización de la información existente. En este nivel los conocimientos que ya se tienen se utilizan desde un nuevo punto de vista para elaborar nuevas definiciones, lo que se conoce como definición innovadora de conceptos o para crear nuevos conceptos como resultado de la unión de hechos y conceptos que se formaron durante la enseñanza y que aparentemente resultan dispersos e independientes, por ejemplo, el concepto de cuadrilátero.

Los estudiantes de la Educación Básica Secundaria, con la guía del profesor, pueden llegar a definir innovadoramente un concepto ya definido, mientras que en el nivel preuniversitario pueden crear nuevos conceptos, como, por ejemplo, el concepto poliedro, que unifica los conceptos cubo, ortoedro, prisma, pirámide.

En el nivel innovador la creatividad del estudiante alcanza su máximo nivel de expresión, pero ello requiere de la enseñanza de determinadas acciones, tanto desde el punto de vista lógico, como psicológico, tales como, pasar a otro nivel de organización, cambiar el principio de organización, cambiar el centro- poniendo como esenciales los rasgos que eran secundarios, entre ellas generalización, división o concretización, centración o descentración. Acciones que al decir de la Talízina (1989), no siempre se enseñan en la escuela.

A juicio de los autores de esta investigación, el nivel de innovación, se considera como el máximo nivel de desarrollo de la capacidad para definir conceptos de los estudiantes, por lo que no concuerdan con Ballester (2002), cuando afirman que el último nivel es la elaboración de la definición, ni con Curbeira, et al. (2013), cuando plantean que el último nivel es el de generalización, debido a que ella está presente en todas las etapas y niveles del proceso de formación de conceptos.

En este último nivel que se propone, se manifiestan los dos niveles máximos del desarrollo de la capacidad de generalización de conceptos identificados por Harel & Tall (1991), citados por Mel (2003).

Es importante señalar algunas características importantes de los niveles:

2. La jerarquización y secuencialidad de los niveles (Jaime & Gutiérrez, 1990). Es evidente que los cuatro niveles planteados representan distintos grados de complejidad en el proceso de formación de conceptos por parte del estudiante. Además, cada nivel se apoya en el anterior. Por ejemplo, no es posible pasar al nivel identificado como distinción, sin recurrir al nivel I, es decir, al concepto imagen y los objetos mentales asociados a él.

De esta manera, en el nivel I, hay determinados elementos explícitos, como son los objetos concretos, y determinados elementos implícitos como son, las partes y propiedades de los objetos, que se hacen explícitos en el nivel II y así ocurre en todos los niveles. La tabla 1, ilustra la estructura recursiva de los niveles:

2. Hay una estrecha relación entre las acciones y operaciones (psíquicas y prácticas) y los niveles. A cada nivel en el proceso de formación de conceptos le corresponden determinadas acciones psíquicas y prácticas, por ejemplo, en el nivel I, predominan acciones como la manipulación de objetos y figuras, la observación y la percepción, que son acciones necesarias para la formación del concepto imagen.

Pero no se debe olvidar, hay acciones que se realizan en todos los niveles, pero con diferentes grados de complejidad, por ejemplo, en todos los niveles se realizan clasificaciones (divisiones de conceptos), pero un grado de complejidad creciente, así en el nivel I, los conceptos se clasifican por su semejanza, en el nivel II, atendiendo a las propiedades, en el Nivel III, atendiendo a las propiedades comunes y en el nivel IV, atendiendo a las propiedades esenciales y relaciones lógicas entre los conceptos.

1. El paso de un nivel a otro se produce de forma gradual, progresiva. En el proceso de formación de conceptos las acciones psíquicas y prácticas que realizan los estudiantes, están estrechamente relacionadas con su nivel de preparación y desarrollo, fundamentalmente con el desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

Tabla 1. Estructura recursiva de los niveles.

	Elementos explícitos	Elementos implícitos
NIVEL I	Objetos concretos, imagen del concepto	Rasgos o propiedades de los objetos
NIVEL II	Rasgos o propiedades de los objetos	Relaciones entre las propiedades.
NIVEL III	Relaciones entre las propiedades	Definición del concepto
NIVEL IV	Definición del concepto	Definición innovadora del concepto.

No se puede pretender que los estudiantes de la básica primaria definan formalmente un concepto, pues el pensamiento lógico – deductivo comienza desarrollarse en la básica secundaria, lo cual no quita que en este nivel educativo se pueda recurrir a los niveles I y II, en el trabajo en el nivel III.

De la misma manera en que se establecen relaciones entre los niveles, también se pueden establecer relaciones entre las etapas y niveles del proceso de formación de conceptos. Estas relaciones se ilustran en la figura 1.

Los autores consideran que tanto las etapas como los niveles determinados en el proceso de formación de conceptos deben considerarse en cualquier propuesta didáctica dirigida a la formación de conceptos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Matemática en la Educación Básica Secundaria, donde debe prestarse especial atención, además, al rol de la actividad de los estudiantes en este proceso.

Es en el proceso de la actividad y sobre la base de esta, que se revelan las propiedades y nexos de los elementos de la realidad. A su vez el papel de los diversos tipos de actividad en la formación de los conceptos es diferente. Por ejemplo: la actividad objetiva (manipulación y

traslado) es necesaria para que las cosas y fenómenos demuestren sus propiedades; la perceptiva (percepción y observación), para que estas propiedades se reflejen en las percepciones y representaciones; la mental (análisis y síntesis) para comparar estas propiedades y destacar las que son comunes; la verbal (designar y nombrar) para fijar estas propiedades comunes haciendo abstracción de los objetos y generalizándolas como rasgos de las clases.

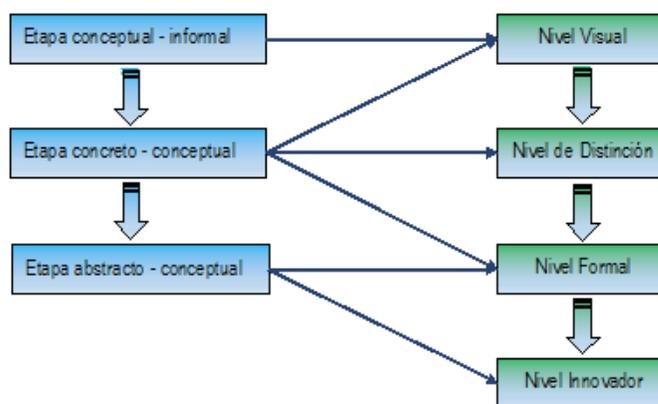


Figura 1. Relación entre las etapas y niveles de la formación de conceptos matemáticos.

Vías, procedimientos y principios a tener en cuenta en la formación de conceptos matemáticos

Varios investigadores en el área de la Educación Matemática (Didáctica de la Matemática) han contribuido con estudios teóricos y prácticos a esclarecer las particularidades del proceso de formación de conceptos matemáticos, con el propósito de buscar las vías y los procedimientos más idóneos para formarlos, entre ellos se encuentran: Lovell (1969); Skatkin (1973); Skemp (1980), citados por González (2005). También, Charles (1980); Zilmer (1981) y Jungk (1989), citados por Ballester et al. (2002); y Turégano (2006).

Estudios realizados por Lovell (1969), citado por González (2005), con profesores de Matemática le permitieron reconocer que no hay consenso entre los docentes acerca de qué hacer para formar los conceptos matemáticos incluidos en el currículo, identificando dos tendencias.

Un primer grupo opinan que debe hacerse uso de materiales tomados de la experiencia cotidiana, en lugar de utilizar objetos y aparatos especiales. Los partidarios de este punto de vista afirman que, a través de un amplio conjunto de actividades y experiencias, el estudiante abstraer, asimila e intelectualiza el problema, se da cuenta del significado de sus propias acciones y, en consecuencia, no hay necesidad de una enseñanza directa.

Un segundo grupo opina que se deben utilizar procedimientos específicos y especialmente dirigidos y diseñados para completar las otras experiencias; en este caso el alumno manipula el material; contesta preguntas y hace selecciones que le permiten formular, conscientemente las relaciones y propiedades del material que maneja.

Los autores de esta investigación reconocen que ambas opiniones son válidas y que la segunda debe complementar la primera, pero no están de acuerdo con el hecho de que no es necesaria una enseñanza directa como lo plantea el primer grupo, de modo que ambas opiniones es necesario tenerla en cuenta en cualquier propuesta dirigida a la formación de conceptos matemáticos.

Por su parte, Skatkin (1973), citado por González (2005), explica el proceso de formación de un concepto del modo siguiente: cuando un objeto es percibido, no es aislado totalmente de la realidad que lo rodea, sino que es comparado y confrontado con los demás para, de ese modo, determinar semejanzas y diferencias entre ellos y poder agruparlos; al compararlo con los demás es posible notar qué es lo que cada objeto percibido tiene en común con otro objeto.

En el transcurso de esta actividad se hace abstracción de las propiedades circunstanciales y no sustanciales de los objetos y se forman los conceptos. Así que, para formar un concepto, el alumno debe observar objetos y fenómenos concretos, comparándolos entre sí para determinar semejanzas y diferencias entre ellos y distinguir lo sustancial de lo secundario.

Según Skemp (1980), citado por González (2005), un concepto requiere para su formación de un cierto número de experiencias que posean algo en común y capacidad, por parte de quien aprende, para aislar mentalmente y considerar por separado, la característica o características comunes que tengan dichas experiencias; es esta actividad abstractiva la que permite la formación del concepto. Éste, puede ser definido como generalización hecha a partir de datos relacionados que permitan responder o pensar en estímulos de un modo determinado.

Por su parte, Ballester, et al. (2002), describe la formación de conceptos como el proceso que va desde la creación del nivel de partida, la motivación, pasando por la identificación de las características comunes y no comunes, la determinación de las características esenciales, hasta llegar a la definición del concepto.

Una propuesta similar la realiza Turégano (2006), quien ofrece una explicación del proceso de formación de conceptos basada en la teoría de Vinner y sus colaboradores. Según esta autora, adquirir un concepto significa,

adquirir un mecanismo de construcción e identificación mediante el cual será posible identificar y construir todos los ejemplos del concepto tal y como este está concebido por la comunidad matemática y prosigue señalando que en todo ejemplo del concepto se encuentran atributos relevantes y atributos irrelevantes.

En relación con las vías para la formación de conceptos, Ballester, et al. (2002), coincidiendo con González (2005), reconoce que se utilizan dos vías o estrategias que son la vía inductiva y la vía inductiva, aunque Ballester, et al., añaden otra vía, que es la vía constructiva.

Utilizando la *vía inductiva* se parte de ejemplos. El concepto se desarrolla partiendo de explicaciones y descripciones hasta llegar a la explicación o definición. Esta vía parte por lo tanto de lo particular (contenido) a lo general (extensión) y cuenta con los siguientes pasos: asegurar el nivel de partida; motivar y orientar hacia el objetivo; poner a disposición de los alumnos objetos de análisis (representantes o representaciones del concepto); analizar los objetos respecto a las características comunes y no comunes, establecer un sistema de características necesarias y suficientes (rasgos esenciales del concepto) y la definición o explicación del concepto.

Por su parte en la *vía deductiva* se parte de la definición del concepto y mediante el análisis de ejemplos se descubre el contenido. Esta vía conduce, por tanto, de lo general a lo particular. De ello resultan los siguientes pasos: asegurar el nivel de partida; motivar y orientar hacia el objetivo; presentar la definición y analizar cada una de las partes (definiendum – definiens); poner a disposición de los alumnos ejemplos y contraejemplos que deben ser examinados uno a uno según las características del concepto expresados en el definiens; analizar con los alumnos cual sería si se omitiese una característica; ordenamiento del concepto en el sistema de conocimiento.

La *vía constructiva*, considerada por Ballester, et al. (2002), como una modificación de la vía inductiva, se utiliza cuando no es posible poner a disposición de los estudiantes objetos que sean representantes del concepto que se desea formar ya que estos no son conocidos por ellos y se requiere entonces construir esos objetos. Utilizando esta vía se siguen los siguientes pasos: motivación y orientación hacia el objetivo, averiguar un principio para la construcción de estos objetos y construir los objetos.

Como se puede apreciar las tres vías son de gran utilidad para la formación de conceptos, pero lo que describen los autores es el proceder metodológico cuando se utilizan una u otra vía y lo importante es esclarece cuáles son las acciones y operaciones que deben ejecutar los

estudiantes cuando forman (construyen) un concepto, aspecto este.

Al respecto, Talízina (1988), refiere que: *“Basándonos en la comprensión de la psiquis como actividad, se llega a la conclusión de que cualquier imagen sea percepción, representación o concepto debe estar relacionada con un determinado sistema de acciones. De esta manera, la formación de los conceptos es un proceso de formación no solo de una imagen especial como cuadro del mundo, sino igualmente de un determinado sistema operacional que tienen su estructura interna”*. (p.153)

Las acciones intervienen como medio de formación de los conceptos y como medio de su existencia: al margen de las acciones el concepto no puede ser asimilado ni aplicado posteriormente a la solución de problemas. Por ello, las particularidades de los conceptos formados no pueden ser comprendidas sin la orientación a la actividad cuyo producto representan (Talízina, 1988).

Los autores coinciden con la afirmación anterior, pues el proceso de formación de conceptos no incluye solo el concepto, la representación o la imagen, sino, también, las acciones y operaciones que permiten construirlo, identificarlo.

Con respecto a los principios, Dutton (1969), citado por González (2005), propuso una serie de principios generales que sirven para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos matemáticos. Según este autor para poder extender y generalizar la comprensión de un aspecto de la matemática se debe hacer énfasis en la comprensión de los conceptos involucrados en dicho aspecto y que, el lenguaje y los símbolos matemáticos se deben enseñar en forma gradual de tal modo que los estudiantes puedan comunicarse satisfactoriamente, tanto en forma verbal como escrita.

Para este autor, el docente, mediante una actitud estimuladora, debe incrementar el pensamiento y las experiencias matemáticas de los estudiantes de modo que éstos puedan alcanzar niveles más altos de abstracción matemática. Esta idea refuerza la necesidad de observar determinados niveles en el proceso de formación de conceptos, de lo cual se habló anteriormente.

Las experiencias matemáticas, deben adecuarse al grado de madurez intelectual alcanzado por los estudiantes y se debe tener en cuenta que los conceptos matemáticos se derivan a partir de una significativa comprensión de las operaciones y/o manipulaciones ejecutadas sobre materiales concretos y no de los materiales mismos.

Por su parte, Skemp (1980), citado por González (2005), formuló dos principios para estructurar el proceso de

aprendizaje y enseñanza de conceptos matemáticos, tomando como base la estructura de la Matemática, que son: (1) los conceptos matemáticos de un orden superior al de aquellos que poseen los estudiantes no pueden ser comunicados sólo mediante la definición verbal sino a través de una adecuada colección de ejemplos; (2) como en la Matemática esos ejemplos involucran otros conceptos, es preciso asegurarse que éstos ya han sido adquiridos por los estudiantes.

Dienes (1970), citado por González (2005), diseñó una serie de secuencias didácticas para la formación de conceptos por parte de los estudiantes, regidas por los siguientes principios:

**Principio dinámico:** Deben incluirse actividades prácticas o mentales que provean de la necesaria experiencia fundamental.

**Principio de constructividad:** Esencialmente implica la inducción desde lo particular a lo general (en contraste con el análisis que va de lo general a lo particular).

**Principio de variabilidad matemática.** Debe variarse la estructura matemática a partir de la cual el nuevo concepto o proceso se desarrolla para permitir que se distingan claramente todas las características matemáticas implicadas.

**Principio de variabilidad perceptiva:** Debe variarse suficientemente el marco de experiencia a partir del cual se desarrollan ideas y procesos al objeto de prevenir su fijación en un conjunto o conjuntos particulares de experiencias.

El principio de variabilidad perceptiva, afirma Dienes, es importante porque si no se ponen ejemplos concretos variados de un concepto puede suceder que los alumnos tomen como atributos relevantes del concepto aquellos que no lo son. Las variaciones matemáticas clarifican hasta qué punto se puede generalizar un concepto extendiéndolo a otros contextos.

Los autores de esta investigación reconocen el valor, desde el punto de vista didáctico de los principios identificados por Dutton, Dienes y Skemp, para la formación de conceptos matemáticos, pero a la vez considera que no son suficientes y que se requiere de un nuevo sistema de principios para sustentar una propuesta didáctica para la formación (construcción) de conceptos en la Educación Básica. Donde algunos de ellos pueden aparecer de manera implícita o explícita.

De modo que es necesario incluir otros principios que tengan en cuenta el rol de las representaciones mentales y la relación de estas con los conceptos, así como, el

contexto, tanto cotidiano como matemático en la formación de conceptos, lo cual será objeto de estudio en otros trabajos.

## CONCLUSIONES

El proceso de formación (construcción) de los conceptos matemáticos en la escuela básica no transcurre de la misma forma en los diferentes niveles del sistema educativo, pues ello está en correspondencia con la edad y el nivel de desarrollo alcanzado por el alumno. Ello hace posible la identificación y determinación de diferentes etapas en este proceso.

Los conceptos matemáticos que se estudian en la escuela, se forman progresivamente y son ampliados y profundizados en cada nivel educativo en la medida que son encontradas nuevas instancias de él y son establecidas sus relaciones con otros conceptos del mismo sistema conceptual al cual pertenece, lo que permite identificar determinados niveles en el proceso de su formación.

Para estructurar, desde el punto de vista didáctico, el proceso de formación de conceptos matemáticos en la escuela, no basta con conocer las particularidades de este proceso, es decir, sus etapas y los niveles, sino que es necesario elaborar un sistema de principios que sirvan de base para una correcta concepción de este proceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, S., et al. (2002). *Metodología de la enseñanza de la matemática (Tomo I)*. Pueblo y Educación.
- Curbeira Hernández, D., Bravo Estévez, M. L., & Bravo López, G. (2013). El tratamiento de conceptos matemáticos, su repercusión en el proceso de formación profesional inicial. *Universidad y Sociedad*, 5(1), 1 – 10.
- D'Amore, B. (2001). Una contribución al debate sobre conceptos y objetos matemáticos. *Uno*, 27, 51-76.
- González, F. (2005). Algunas cuestiones básicas acerca de la enseñanza de conceptos matemáticos *Fundamentos en Humanidades*, 6(11), 37-80.
- Jaime, A., & Gutiérrez, A. (1990). Una propuesta para la enseñanza de la Geometría: el modelo de Van Hiele. En, S. Llinares y M.V., Sánchez (edres.), *Teoría y Práctica en Educación Matemática*. (pp. 295-384). Ediciones ALFAR.
- Majmutov, M. I. (1983). *La Enseñanza Problémica*. Pueblo y Educación.
- Mel, D. E. (2003). Modelos y teorías de la comprensión Matemática: comparación de los modelos de Pirie y Kiren sobre la evolución de la comprensión Matemática y la teoría APOE. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 6(3), 221 – 271.
- Ricaldi, M. L. (2014). Impacto de la aplicación de los recursos educativos abiertos en el aprendizaje de temas vinculados al triángulo en estudiantes del nivel de educación secundaria. (Tesis de Maestría). Instituto Tecnológico de Monterrey.
- 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*. (pp. 99- 202). Síntesis, S.A.
- Talízina, N. (1998). *Psicología de la enseñanza*. Progreso.
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-169.
- Turégano, P. (2006). Una interpretación de la formación de conceptos y su aplicación en el aula. *Ensayos*, (21), 35-48.

# 38

## LA ESTIMULACIÓN Y EL DESARROLLO MOTOR FINO EN NIÑOS DE 5 AÑOS

### STIMULATION AND FINE MOTOR DEVELOPMENT IN 5 YEARS OLDS

Azucena Monserrate Macías Merizalde<sup>1</sup>

E-mail: [azumacias@yahoo.com](mailto:azumacias@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4517-2175>

Ignacio García Álvarez<sup>1</sup>

E-mail: [anettdaniel7@yahoo.com](mailto:anettdaniel7@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6173-0742>

Raisa Emilia Bernal Cerza<sup>1</sup>

E-mail: [raisabc@yahoo.com](mailto:raisabc@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5397-6635>

Holger Enrique Zapata Jaramillo<sup>1</sup>

E-mail: [Holgerz21@hotmail.com](mailto:Holgerz21@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8664-0188>

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana. Ecuador.

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

Macías Merizalde, A. M., García Álvarez, I., Bernal Cerza, R. E., & Zapata Jaramillo, H. E. (2020). La estimulación y el desarrollo motor fino en niños de 5 años. *Revista Conrado*, 16(74), 306-311.

#### RESUMEN

El presente trabajo se enfoca en desarrollar un plan de actividades de estimulación dirigido a niños de 5 años que muestran dificultades en su motricidad fina, con la finalidad de evitar futuros problemas en el momento de ingresar el nivel escolar, respondiendo de manera adecuada a todas las exigencias expuestas por la docente. Para la realización de las actividades propuestas en el plan, se ha tomado en cuenta varios aspectos del Currículo de Educación Inicial, dado que el mismo tiene como fundamental función la sistematización de lo que el docente tiene que realizar en el aula, por lo tanto, para la estructuración del plan se incluyeron aspectos como son los ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje, destrezas, objetivo de aprendizaje, con la finalidad de que se desarrolle un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe agregar que mediante la realización de las Prácticas Pre-Profesionales (PPP), se ha podido exteriorizar algunas dificultades que presentan los niños de 5 años del grupo Inicial 2, en el CDI que realizaron sus prácticas, con respecto al área de la motricidad fina en el momento de ejecutar las tareas establecidas por la docente relacionadas con la coordinación y precisión de movimientos.

#### Palabras Clave:

Estimulación, motricidad fina, actividades, currículo, enseñanza – aprendizaje.

#### ABSTRACT

The present work focuses on developing a plan of stimulation activities aimed at 5-year-old children who show difficulties in their fine motor skills, in order to avoid future problems when entering school level, responding appropriately to all demands made by the teacher. In order to carry out the activities proposed in the plan, several aspects of the Initial Education Curriculum have been taken into account, given that it has as its fundamental function the systematization of what the teacher has to do in the classroom, therefore, For the structuring of the plan, aspects such as the axes and areas of development and learning, skills, learning objective were included, in order to develop an adequate teaching-learning process. It should be added that by carrying out the Pre-Professional Practices (PPP), it has been possible to externalize some difficulties that the 5-year-old children of Initial group 2 present in the CDI that carried out their practices, with respect to motor skills Fine when executing the tasks established by the teacher related to the coordination and precision of movements.

#### Keywords:

Stimulation, fine motor skills, activities, curriculum, teaching – learning.

## INTRODUCCIÓN

La estimulación desde los primeros años de vida constituye un aspecto fundamental para el desarrollo integral de los niños, por lo tanto, es importante tomar en cuenta las actividades que el docente realice en el proceso de enseñanza - aprendizaje, para el trabajo dentro del ámbito educativo en el área de la motricidad fina, estas deben ser las más adecuadas, puesto que desarrollarán las habilidades al ejecutar pequeños movimientos que se producen en las muñecas, manos y dedos, que hacen mejorar la fuerza muscular y la coordinación óculo - manual.

Según Pérez (2017), *“la estimulación se basa en una serie de actividades realizadas desde edades tempranas, que proporcionan la interacción adecuada con el medio que otorga un desarrollo general o en áreas específicas”*.

Conforme a lo descrito, se considera que la motricidad fina son todas aquellas acciones que comprometen el uso de las partes del cuerpo (muñeca, manos, dedos), que mediante juegos van a potenciar las funciones cerebrales para facilitar un aprendizaje. El niño desde los primeros años de vida realiza movimientos, y los perfecciona conforme va madurando su Sistema Nervioso Central (SNC), a los 5 años ha adquirido una mejor coordinación y es capaz de ejecutar tareas de mayor complejidad, pero existen pequeños que desde edades tempranas manifiestan dificultades en esta área y no presentan una adecuada prensión, posición manual que puede afectar en un futuro el manejo de la mano para la escritura, la importancia de la estimulación en el área motora fina en esta etapa hace que los docentes dirijan su atención a la búsqueda de vías que potencien al máximo su desarrollo, por eso se hace necesario conocer los indicadores motores que presentan, es decir los movimientos finos que ejecutan las manos y dedos, en el momento de realizar actividades manuales.

El trabajo investigativo parte desde las experiencias adquiridas en el desempeño de las Prácticas Pre-Profesionales de las estudiantes, quienes observaron que los niños de 5 años en la institución educativa donde asisten presentan incapacidad para realizar actividades relacionadas con la motricidad fina, conociendo la importancia de esta área en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se estableció junto con los docentes de las asignaturas que se relacionan con este ámbito, elaborar un plan de actividades para la estimulación que sea una vía para el fortalecimiento de las necesidades de los niños según su madurez neurológica (5 años) con respecto al mal funcionamiento de la motricidad fina, mediante actividades lúdicas que perfeccionen el movimiento, precisión

y coordinación de sus manos - dedos en el momento que manipulen los materiales.

## DESARROLLO

El aprendizaje de los niños ha sido un tema de mucho interés, no solo para las familias, sino también para la sociedad donde se desenvuelven, y a lo largo del tiempo han variado los métodos de enseñanza, con el propósito de que mejore la calidad de enseñanza y por ende el niño desarrolle sus destrezas, aptitudes, habilidades, adquiriendo así, nuevos conocimientos basados de acuerdo al número de experiencias durante su vida.

Cuando se habla del aprendizaje desde una visión cognitivista, se puede considerar a Vigotsky (1979), quien fundamenta que, todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. De igual forma considera Saavedra & Castro (2015), citando a Guidano (1995), según sus aportaciones de que *“la calidad de la relación establecida con otros, resulta gravitante para la comprensión de la experiencia del sujeto, a tal punto que su propia supervivencia dependerá de la relación vincular establecida con otros”*, desde esta perspectiva se afirma que, el aprendizaje se potencia en la interacción que tienen con el medio, puesto que los escenarios sociales logran que los niños interioricen lo vivido y adquieran logros evolutivos que fortalecen su independencia.

El aprendizaje en el área motora de los niños se adquiere mientras permanece en actividad, en el momento que manipula los objetos y los relaciona con las experiencias obtenidas, cabe indicar que en ciertos niños pueden existir dificultades en el desarrollo de la motricidad tanto gruesa como fina que algunas veces puede ser por falta de estimulación.

El Currículo de Educación Inicial se fundamenta en la idea de que todo niño es único e irrepetible y que se debe tomar en cuenta sus necesidades, características individuales, ritmo de aprendizaje, así como también el respeto y valoración a la diversidad cultural en la que se desenvuelve. Por consiguiente, el Ministerio de Educación (2018), de Ecuador determina en el art. 343 de la Constitución de la República del Ecuador que *“la educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura”*, se habla entonces del uso de la estimulación en el plan de actividades para lograr el desarrollo integral en los niños.

Toda institución educativa, ya sea de tipo particular o fiscal, debe planificar el proceso de aprendizaje que sirva de guía a los docentes, este es orientado por el currículo

de educación nacional, organizado por áreas, niveles y subniveles educativos, tienen una selección de contenidos básicos que responden a los requerimientos sociales que tienen la finalidad de garantizar una formación de calidad, para esto debe ser flexible, adecuarse a las diferentes necesidades, características, estilo de aprendizaje de cada niño, que logre dar a todos la oportunidad de alcanzar un aprendizaje.

En Ecuador, el Ministerio de Educación (2014), plantea en la educación inicial *“tres ejes de aprendizaje (personal - social, descubrimiento natural - cultural y expresión - comunicación) estos contienen diferentes ámbitos identificados para cada subnivel (inicial 1 - 2), la intención es formar desde edades tempranas personas capaces de desenvolverse a través de las experiencias vividas”*.

Cabe considerar que todo niño es el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje, por tanto, el currículo debe caracterizarse por su flexibilidad, esto permite al docente el enriquecimiento del mismo, adecuándolo a las características del alumnado, creando una planificación única y abierta.

El presente trabajo se vincula con la ejecución de las Prácticas Pre - Profesionales (PPP) que realizan las estudiantes de la carrera de Educación Inicial y las asignaturas de estimulación, psicomotricidad y diseño curricular, que fortalecen el desempeño de las alumnas en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), cumpliendo con los establecidos en el Reglamento del Régimen Académico Institucional (Ecuador. Universidad Metropolitana, 2019) que dice en el artículo 53, que *“las prácticas pre - profesionales y pasantías en las carreras de tercer nivel son actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y/o al desarrollo de competencias profesionales”*.

Desde esta óptica y siendo este un componente educativo regido por actividades que fortalecen la práctica del conocimiento teórico de las asignaturas indicadas, las estudiantes visualizaron dificultad en el trabajo con los niños del CDI en lo relacionado a la parte motora fina, razón por la cual se establece un parámetro de edad cronológica (5 años) que será la población de estudio y el área que se quiere estimular la motricidad fina, para lo cual se tomará en consideración el ámbito de trabajo que corresponde a la expresión corporal y motricidad en donde se plantea desarrollar las habilidades motoras finas a través de procesos senso-perceptivos que permitan una adecuada estructuración de su esquema corporal y coordinación en la ejecución de movimientos y desplazamientos.

El desarrollo motor en los niños es de gran significación en el proceso de adquisición de las habilidades básicas de aprendizaje, mantener la capacidad de equilibrio,

coordinación, orientación espacial, desarrollo de la pinza digital, deben ser estimuladas de manera adecuada, dado que estos factores facilitarían posteriormente el desarrollo de actividades como es el poder leer y escribir en el nivel escolar.

El desarrollo motor y las capacidades senso-perceptivas evolucionan de manera paralela, esto depende de la maduración del Sistema Nervioso Central (SNC), Barrera, Flor & Flor (2018), citan lo referido por Deval, 2006, y exponen que *“el desarrollo físico es considerado durante los primeros años de vida como la base sobre la que se establece el avance psicológico, aunque éste sea bastante independiente de las características físicas”*.

Esto se debe a que los niños pasan por diferentes etapas antes de realizar un movimiento, es decir, que para controlar los movimientos finos tienen que aprender a desarrollar el manejo de sus manos y dedos para dar paso a actividades de mayor complejidad, a partir de los 5 años, el niño ya ha logrado perfeccionar sus habilidades motoras finas (bajar y subir cierre, despegar velcro, abotonar y desabotonar, rasgar, trozar y pegar papel, realizar un dibujo, trazar líneas y formas, entre otras).

Los movimientos de miembros superiores se evidencian desde los primeros años de vida, y con el pasar de los años alcanzan el dominio de sus manos y dedos, por lo que las acciones son más precisas para lograr movimientos más finos, es así que Cabrera & Dupeyrón (2019), manifiestan que *“la motricidad comienza alrededor del tercer o cuarto mes y se perfecciona en el segundo semestre con el movimiento de la mano hacia el objeto y la posibilidad de poner el dedo pulgar, lo que le permite sujetarlo con los dedos”*.

Es decir que, a la edad de 5 años su pinza digital debe estar en un nivel máximo y tener la posibilidad de trasladar varios objetos mediante acciones que dependen de la coordinación de músculos, para producir movimientos pequeños y precisos. Como se mencionó anteriormente, existe en el CDI niños con problemas en su motricidad fina debido a una falta de estimulación por parte de los cuidadores, y porque los docentes utilizan técnicas poco atractivas que no llaman la atención de los niños, aspecto que impiden el desarrollo de las habilidades motoras finas, Chinome, Rodríguez & Parra (2017), indican que la estimulación temprana *“proporciona estrategias educativas que tienen como finalidad el uso de la neuro plasticidad cerebral bajo el objetivo de promover el desarrollo cerebral”*. Según Barrero & Macías (2015), *“la atención temprana debe ejercer su función preventiva adoptando las medidas precisas encaminadas a impedir que el niño se vea afectado en cualquier área de desarrollo”*.

Cuando se estimula un niño a través de estrategias adecuadas, se producen conexiones cerebrales que favorecen el aprendizaje, se podría decir que cuando se hacen actividades en donde tenga que realizar pequeñas acciones, por ejemplo, en la parte fina untar sus dedos de ambas manos alternadamente en una masa de harina de manera repetitiva, se está estimulando los sentidos, la coordinación óculo - manual, se mejoran los movimientos disociativos de manos y dedos, cuando el niño no es estimulado presentará dificultades puesto que no existen esas conexiones neuronales que hacen que den una respuesta adecuada. Es por esta razón que se habla de la importancia que ejerce la estimulación desde tempranas edades, considerando siempre su edad de desarrollo, esto permitirá al niño desarrollarse de manera integral, aspecto que favorecerá su vida futura.

Durante el crecimiento, el niño adquiere sus destrezas y habilidades de manera natural en el desarrollo de la motricidad fina, pero con ayuda de una estimulación temprana, el alcance será más efectivo, por lo tanto, se debe trabajar con distintos materiales de manera directa que le proporcione un cúmulo de información para que el niño alcance una correcta precisión y coordinación con los movimientos de la mano y dedos. Es así que Cabrera & Dupeyrón (2019), citan a Bécquer 1999, quien asume el concepto de motricidad fina como *“la armonía y precisión de los movimientos finos de los músculos de las manos, cara y los pies”*(p. 38). El control de la motricidad fina se considera un punto esencial, puesto que al realizar movimientos muchos más precisos, se requiere de mayor coordinación, por consiguiente, el niño va a realizar acciones determinadas en donde sus movimientos requieren una mejor destreza, dentro de las habilidades motoras finas se pueden destacar: subir y bajar cierre, despegar velcros, abotonar y desabotonar, abrir y cerrar envases, hacer bolas de papel, recoger granos con pinza digital, hacer bolitas con los dedos y aplastarlos, rasgar, trozar, ensartar cuentas, encajar, apilar bloques, punzar, rayar, utilizar tijeras entre otras.

La motricidad fina, es un componente de suma importancia para que el niño adquiera un aprendizaje de las cosas que están a su alrededor, estas destrezas las adquiere conforme su maduración neurológica y la variedad de actividades motrices que hacen que adquiera un dominio en la posición de sus manos y dedos en el agarre de los objetos.

Es importante tomar en cuenta que, si se desea desarrollar los movimientos de la muñeca, mano y dedos en los niños, se debe realizar trabajos amplios para mantener un grado tanto de precisión como de coordinación, puesto que ellos, todavía tienen poca precisión y no respetan

límite de hoja, pero no todos poseen las mismas destrezas, el dominio motor se va desarrollando durante un proceso con el refuerzo de actividades. En el momento que el niño realiza una tarea requiere del apoyo visual, a esto se denomina coordinación óculo - manual o viso motora, que es la capacidad para utilizar conjuntamente ojos y manos con la finalidad de cumplir con la tarea requerida, esta acción es debido a que existe una conexión con el cerebro que hace actuar coordinadamente el movimiento ocular y manual, por consiguiente, se habla de una habilidad cognitiva compleja en donde las manos deben dirigirse hacia los estímulos visuales.

La coordinación óculo - manual juega un papel muy importante para el desarrollo normal, y sobre todo para el aprendizaje en la edad preescolar, debido a que va evolucionando hasta el punto que su visión y el control manual se perfeccionan.

Durante la vida evolutiva el niño adquiere diversos tipos de prensión, hasta llegar a un determinado punto en donde adopta la posición anatómica adecuada de la mano y dedos en el momento de agarrar el objeto que se le presenta, esta depende de la forma y tamaño, dentro de los tipos de prensión se pueden determinar:

- Prensión palmar: sostiene objetos en cilindro, es decir con todo el puño.
- Prensión radial - palmar: el pulgar se independiza del resto de los dedos.
- Prensión digital: uso del pulgar como apoyo junto con los demás dedos.
- Prensión tridigital: control de movimiento de los dedos índice, pulgar y medio.
- Prensión bidigital: en la que el dedo medio se usa como soporte, y los dedos índice y pulgar como instrumentos, se la denomina también trípode.

Las manos son una herramienta indispensable para conocer el mundo que le rodea, mientras crece va desarrollando, es decir, que da lugar a la manipulación de objetos como un lápiz en donde puede manejar el dedo índice y el pulgar. La pinza bidigital forma parte de la educación psicomotriz del preescolar, en donde su finalidad es desarrollar las habilidades y destrezas en los movimientos de manos y dedos, el docente como guía debe observar el desarrollo de cada etapa, eso le ayudará a conocer si el niño presenta o no alguna dificultad relacionada con la pinza bidigital.

La importancia de practicar el agarre de pinza es buscar ejercicios que fortalezcan la musculatura de las manos, esto favorecerá a la ejecución de trazos que facilitarán posteriormente la escritura.

Alrededor de los cinco años el niño ya ha adquirido la madurez necesaria para mantener la pinza bidigital de manera funcional porque muestran gradualmente mayores habilidades físicas e intelectuales que le permite un manejo adecuado, y dentro de estas se pueden indicar:

- Se viste y desviste sin ayuda.
- Utiliza tenedor, cuchara y (algunas veces) cuchillo de mesa.
- Forma una torre de al menos 10 bloques de alto.
- Realiza collares utilizando cuentas.
- Elabora objetos reconocibles con plastilina.
- Comienza a utilizar las tijeras con un propósito.
- Dibuja o copia formas básicas y cruces (es capaz de cruzar la línea media).
- Dibuja a las personas con cuerpo.
- Copia triángulos y otros patrones geométricos.
- Escribe algunas letras.

Conforme a la madurez neurológica se perfeccionan sus destrezas artísticas y comienzan a expresarlo por medio del dibujo, modelado con masilla o plastilina, pero existen niños que requieren un poco más de refuerzo para el progreso de sus habilidades motoras finas. Muñiz, Calzado & Cortina (2010), citan lo referido por González (1998), *“la motricidad refleja todos los movimientos del ser humano. Estos movimientos determinan el comportamiento motor de los niños /as de 0 a 6 años que se manifiestan por medio de habilidades motrices básicas, que expresan a su vez los movimientos naturales del hombre”*.

Por tanto, las habilidades motoras finas implican la precisión y armonía de los movimientos musculares en los dedos y manos en coordinación con los ojos en el momento que realiza una acción, estas se desarrollan con las experiencias vividas durante su proceso evolutivo. Para esto se requiere el uso de tácticas por parte del docente para mejorar las habilidades motrices, y que el niño no presente complicaciones posteriores en la escritura, se debe considerar que en estas etapas el cerebro tiene mayor plasticidad, esto hace que exista un incremento de interconexiones neuronales, y que a los 6 años ya el mecanismo de aprendizaje se asemeje a los de un adulto, por lo tanto, en los primeros 5 años la estimulación logra que el niño aprenda con mayor prontitud y eficiencia.

Desde esta perspectiva, los docentes tienen la misión de utilizar una metodología apropiada que genere oportunidades de aprendizaje en los niños, que respondan a los criterios curriculares, y, sobre todo, que se respete las diferencias individuales, los ritmos y estilos de

aprendizajes, que utilicen mecanismos para el desarrollo de las destrezas motoras finas con actividades que les permitan explorar, experimentar y vivenciar al interactuar con los materiales.

El Ministerio de Educación (2014), de Ecuador propone dentro del ámbito corporal y motricidad, *“desarrollar las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir de su propio cuerpo, sus funciones y posibilidad desde movimiento”* (p. 17). Haciendo énfasis en este punto, y valiéndose de las Prácticas Pre-Profesionales que las estudiantes realizan como parte de su formación académica en el CDI, se ha identificado que los niños de 5 años que asisten a esta institución educativa presentan problemas relacionados con la motricidad fina, se evidencia que aún no tienen un nivel alto de maduración, coordinación, manipulación y un agarre apropiado de las manos y dedos, en las actividades que ejecutan, no existe las características que a su edad deberían tener, esto podría traer como consecuencias futuros problemas en la iniciación de la escritura cuando ingresen a la Educación Primaria.

De acuerdo a las falencias encontradas en lo referente a la motricidad fina en los niños de 5 años, que impide un buen manejo de la mayoría de tareas no solo motoras sino de Actividades de la Vida Diaria (AVD), se propone un plan de actividades para la estimulación en el ámbito corporal, específicamente relacionado con la motricidad fina, en donde se atiendan las necesidades de los niños con respecto a la edad y a su mal funcionamiento en el grupo inicial 2, este plan se utilizará como estrategia metodológica lúdica, las actividades que se proponen servirán para perfeccionar el movimiento y coordinación de sus manos y dedos, y en el momento que manipulen el material, van adquirir experiencias motrices logrando que el niño conozca y sea consciente de lo que aprende. Cuellar, Tenreyro & Castellón, (2018), afirman que *“a través de los juegos didácticos se puede lograr una mayor interiorización y profundización de los contenidos, por la repetición constante y variada, además su aplicación en las clases rompe con el formalismo, logrando un mayor protagonismo estudiantil”*. No se trata de estimular en forma anárquica, presentando al niño el mayor número de estímulos, sino que consiste en un manejo con bases y técnicas científicas, basadas en el amplio conocimiento que se debe tener sobre el desarrollo del niño en sus diferentes edades.

## CONCLUSIONES

El desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales permitió el incremento de conocimiento de las estudiantes de la carrera de Educación Inicial de acuerdo al plan de estudio, así como también, detectar la necesidad existente

en los niños de 5 años del CDI en donde realizaron sus prácticas.

El aprendizaje precisa de la calidad de estímulos que reciban los niños en los primeros años de vida, ya que favorece la capacidad de plasticidad cerebral, siendo un beneficio óptimo para el desarrollo motor fino.

La estimulación en el área motora fina en niños que se encuentran en la etapa preescolar es significativa, puesto que mediante juegos didácticos desarrollan habilidades y destrezas que garantizan el aprendizaje de la escritura.

El plan de actividades para la estimulación, diseñado desde la óptica de motricidad fina en niños de 5 años, potenciará las funciones neurológicas, esqueléticas y musculares, que mejoran el desarrollo de la coordinación y precisión óculo - manual en la ejecución de las actividades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera Erreyes, H. M., Flor Castelo, A. R., & Flor Tapia, F. A. (2018). Estimulación temprana y desarrollo psicomotor en niños. *Revista Ciencia Digital*, 2(1), 61-74.
- Barrero, Z., & Macías, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación. *Revista Ciencia UNEMI*, 8(15), 110 - 118.
- Cabrera, B., & Dupeyrón, M. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Revista Mèdica*, 17(2), 222 - 239.
- Chinome, J., Rodríguez, L., & Parra, J. (2017). Implementación y evaluación de un programa de estimulación cognitiva en preescolares rurales. *Psicología desde el Caribe*, 34(3), 184-203.
- Cuellar, M., Tenreyro, M., & Castellón, G. (2018). El juego en la educación preescolar. *Fundamentos históricos*. *Revista Conrado*, 14(62), 117-123.
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de Educación del Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2018). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/MINEDUC-MINEDUC-2018-00089-A.pdf>
- Ecuador. Universidad Metropolitana. (2019). Reglamento del Régimen Académico Institucional. UMET. <https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2019/07/Reglamento-de-Regimen-Academico-UMET.pdf>
- Muñiz, B., Calzado, A., & Cortina, M. (2010). La motricidad fina en la edad preescolar. *Revista Digital EfDeportes.com*, 15(146).
- Pérez, M. (2017). Habilidades del área motriz fina y las actividades de estimulación temprana. *Revista Publicando*, 4(11), 526-537.
- Saavedra, E., & Castro, A. (2015). *Psicología cognitiva y procesos de aprendizaje: aportes desde latinoamérica - Relación entre el sujeto y realidad: el papel de la emoción en el aprendizaje*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Vigotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

# 39

## EL MANEJO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN UNA TELESECUNDARIA EN MÉXICO

### THE MANAGEMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS. AN EXPLORATORY STUDY AT A TELESECUNDARIA IN MEXICO

Maritza Librada Cáceres Mesa<sup>1</sup>

E-mail: [mcaceres\\_mesa@yahoo.com](mailto:mcaceres_mesa@yahoo.com)

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

Rubén García Cruz<sup>1</sup>

E-mail: [rubengarciacruz2014@gmail.com](mailto:rubengarciacruz2014@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0087-9898>

Octaviano García Robelo<sup>1</sup>

E-mail: [droctavianogarcia@gmail.com](mailto:droctavianogarcia@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3860-7054>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

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

Cáceres Mesa, M. L., García Cruz, R., & García Robelo, O. (2020). El manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes de Secundaria. Un estudio exploratorio en una Telesecundaria en México. *Revista Conrado*, 16(74), 312-324.

#### RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito llevar a cabo una exploración inicial que permita diagnosticar cómo manejan la inteligencia emocional los estudiantes adolescentes de la Escuela "Telesecundaria 268", ubicada en zona de Tulancingo, Hidalgo, México. Se asumió un enfoque cuantitativo, apoyado en la aplicación de un cuestionario, el cual fue sometido a un pilotaje en una población de estudiantes que no pertenecían a la muestra. Los principales hallazgos evidencian, desde el componente intrapersonal una limitada capacidad para conocerse a sí mismo y demostrar confianza al momento de resolver algún conflicto en el aula de clase; en el componente interpersonal, se evidencia limitaciones en la comprensión de las emociones de sus compañeros de grupo y solo la minoría se sensibilizan en apoyar a sus compañeros. Sin embargo, se rescata como positivo la aceptación en el trabajo en equipo. Todo ello precisa de la pertinencia del estudio en función de promover la toma de decisiones académicas que conduzcan a la alfabetización de la inteligencia emocional y así apoyar a los estudiantes a manejarla de forma adecuada a lo largo de su trayectoria escolar y en su vida personal.

#### Palabras clave:

Inteligencia emocional, dimensión intrapersonal, dimensión interpersonal.

#### ABSTRACT

The purpose of this study is to carry out an initial exploration that allows diagnosing how emotional intelligence is handled by adolescent students at the "Telesecundaria 268" School, located in the Tulancingo, Hidalgo, Mexico. A quantitative approach was taken, supported by the application of a questionnaire, which was piloted in a population of students who did not belong to the sample. The main findings show, from the intrapersonal component, a limited capacity to know oneself and demonstrate confidence when solving a conflict in the classroom; In the interpersonal component, limitations in the understanding of the emotions of their group colleagues are evident and only the minority are sensitized in supporting their colleagues. However, acceptance in teamwork is rescued as positive. All of this requires the relevance of the study in order to promote academic decision-making that leads to emotional intelligence literacy and thus support students to manage it appropriately throughout their school career and in their personal lives.

#### Keywords:

Emotional intelligence, intrapersonal dimension, interpersonal dimension.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, una de las líneas de investigación que más interés ha generado, dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE), ha sido el estudio del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y, sobre todo, profundizar en la influencia de la inteligencia emocional al momento de determinar el éxito académico de los estudiantes, así como su adaptación escolar. En los últimos años, se han realizado numerosos estudios con el propósito de analizar la relación existente entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Sin embargo, los resultados se muestran muchas veces inconsistentes debido a la falta de consenso en cuanto a la definición, operación del constructo y la diversa metodología que presentan los estudios.

En este trabajo, se analizan cómo manejan la inteligencia emocional los estudiantes adolescentes de la Escuela "Telesecundaria 268", ubicada en el Barrio Tecocuilco, Santa Ana Hueytlalpan, Tulancingo, Hidalgo, México; todo ello desde una perspectiva intra e interpersonal, en función de diseñar estrategias didácticas que garanticen las intencionalidades declaradas en los programas de la educación básica, en especial en el nivel secundaria en nuestro país.

El modelo que mejor representa esta aproximación al estudio de la Inteligencia Emocional es el Modelo de Inteligencia Emocional basado en habilidades de Mayer y Salovey de 1997, la cual es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda ser capaz de solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea, mientras que la visión de los modelos mixtos es más general y algo más difusa, ya que sus modelos se centran en rasgos estables de comportamiento y en las distintas formas en las que se presenta la personalidad (empatía, asertividad, impulsividad, etc.)

El término Inteligencia Emocional (IE) es un constructo psicológico interesante y controvertido, que, aun teniendo un concepto de modos muy diferentes por los autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de las emociones y se refiere a la interacción adecuada entre emoción y cognición, que permite al individuo, un funcionamiento adaptado a su medio (Grewal & Salovey, 2005).

Se pueden fomentar las habilidades de inteligencia emocional mediante programas de educación emocional que se integrarían en los currículos, mejorando igualmente aspectos esenciales de convivencia en las aulas, de hecho, un aspecto fundamental a tomar en cuenta es que existe una relación estrecha entre el desarrollo de la

comprensión de las consecuencias y la regulación emocional, y la adquisición de esta comprensión se produce en edades tempranas (Bisquerra, 2010) por lo que la familia y la escuela suponen los ámbitos fundamentales en su desarrollo.

Esto implica valorar los efectos de la enseñanza del conocimiento emocional, es decir, si su aplicación es efectiva y a través de qué mecanismos actúa, lo que implica la realización de estudios de carácter experimental que ayuden a comprender los efectos de la Inteligencia Emocional sobre los resultados vitales y si los efectos de dicha enseñanza se distinguen claramente de los obtenidos mediante otro tipo de prácticas; además, la importancia de estas habilidades también se traslada a la otra parte que constituye el proceso de enseñanza/aprendizaje: el profesorado (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Es necesario, que, desde el ámbito de la investigación, seguir realizando estudios que impliquen al profesorado de manera que puedan completar su formación en competencias emocionales y tener los recursos necesarios para afrontar los eventos estresantes que tienen lugar durante el desempeño de su labor profesional.

Aunque la escuela es un contexto adecuado para la educación de emociones, no debemos delegar la responsabilidad total en los centros educativos, olvidando el papel fundamental que desempeña la familia en la educación de los jóvenes. Por ello, en investigaciones futuras deberá analizarse qué efectos tiene la implicación de los padres en el proceso de educación y desarrollo de la inteligencia emocional.

En este ámbito es importante destacar que esta línea de investigación es relativamente joven, por lo que es necesario seguir trabajando en aspectos relacionados con la definición y operación del constructo y realizar estudios con muestras más amplias y de tipo trans-cultural, de manera que puedan extraerse que permitan la toma de decisiones alineadas a las demandas y necesidades educativa, en particular de los estudiantes adolescentes, por constituir una etapa del desarrollo evolutivo donde se consolida la identidad de los mismos.

En relación a este estudio se puede identificar que es muy importante reconocer que las emociones juegan un papel sustantivo en el desarrollo académico de los adolescentes y que por tal motivo deben ser atendidas y desarrolladas para obtener un buen desempeño académico y a lo largo de toda la vida.

Es por ello que este estudio está orientado a diagnosticar el manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes adolescentes de primero a tercer grado en la Escuela Telesecundaria 268 de Tecocuilco, Tulancingo, Hidalgo,

como primera fase a partir de la cual se tomen decisiones académicas que conduzcan a la alfabetización de la IE en el ámbito de la escuela, donde conviven estudiantes y docente; por lo que constituye un espacio privilegiado de socialización emocional; lo cual fundamentan Bisquerra (2001); y Goleman (2001), cuando enfatizan que la alfabetización o educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral de los estudiantes.

El estudio de la inteligencia emocional ha tenido un gran auge en el ámbito educativo contemporáneo, a pesar de ello es un tema relativamente nuevo, sin embargo en la actualidad ya se le reconoce y se le ha asignado un valor significativo a las emociones y al potencial humano; las que según Goleman (2001), trascienden a la educación y desarrollo de variables inherentes a la IE, tales como del autodominio, capacidad para motivarse a sí mismo, perseverancia frente a las frustraciones, control de los impulsos, regulación del humor, empatía y tener esperanza.

Por lo que el éxito o fracaso de una persona no depende de su coeficiente intelectual o de sus estudios académicos, sino de la IE que según Goleman (2001), es la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, para así manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con quienes nos rodean.

En este ámbito es importante analizar el concepto de IE, pues existe una gran variedad de definiciones, aunque diferentes entre sí, contienen ciertas coincidencias.

Desde esta perspectiva Salovey & Mayer (1997), refieren que IE puede ser entendida no solo como la posesión de lo que se denomina conocimiento tácito, sino también como la habilidad para emplear ese conocimiento en la propia vida y enfatizan que es considerada como **“la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar las emociones con precisión; para conocerlas y comprenderlas; habilidad para emplear los sentimientos, de tal modo que faciliten el pensamiento; habilidad para reconocer el significado de las emociones y capacidad para razonar y solucionar problemas sobre la base de aquellas. Igualmente se refiere a la habilidad para regular las emociones de uno mismo y de los demás”**. (p. 10).

En este ámbito se consideran las aportaciones de Lawrence (1997), cuando señala que la IE se emplea para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito personal y éstas pueden incluir **“la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia,**

**la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto”**.

Por su parte Goleman (2000), considera que la IE tiene un componente intrapersonal y un componente interpersonal, lo intrapersonal comprende las capacidades para la identificación, comprensión y control de las emociones en uno mismo, que se manifiestan en la autoconciencia y el autocontrol y el interpersonal, comprende a su vez la capacidad de identificar y comprender las emociones de las otras personas, lo que en psicología se denomina ser empático; y la capacidad de relacionarnos socialmente de una manera positiva; es decir, poseer habilidades sociales

Así mismo Vivas, Gallego & González (2007), definen a la IE como la capacidad de identificar, comprender y manejar las emociones en uno mismo y en los demás (pág. 14), por lo que constituye una capacidad adquirida que puede ser desarrollada en los contextos de enseñanza y aprendizaje. En este mismo orden de ideas argumentan que **“las personas emocionalmente inteligentes toman muy en cuenta sus propios sentimientos y los de los demás; tienen habilidades relacionadas con el control de los impulsos, la autoconciencia, la valoración adecuada de uno mismo, la adaptabilidad, motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, que configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena y creativa adaptación”**. (p. 15)

Por su parte Rodríguez (2014), enfatiza que la IE **“es la capacidad o habilidad para controlar los impulsos emotivos ayudándonos a resolver los problemas de manera pacífica y proporcionándonos bienestar y a la vez fundamenta que cuando una persona, manifiesta una inteligencia emocional adecuada, primero analiza la situación y después actúa no dañando a los que se encuentran a su alrededor”**.

Por lo que el estudio sobre el manejo de la IE en el contexto del currículo escolar, es un proceso que requiere ser evaluado, para que los docentes puedan comprender las emociones que experimentan los estudiantes adolescentes, desde una perspectiva intra e interpersonal, como insumos para la toma de decisiones académicas y familiares, en el contexto de sus prácticas educativas.

En este ámbito es importante considerar que cada individuo hace uno de la IE cuando se enfrenta a situaciones adversas y las que demandan la resolución de la supervivencia de manera cotidiana; es por ello que en el ámbito educativo se requiere generar estrategias orientadas a promover las habilidades que integran la IE, donde sean

capaces de identificar y manejar sus emociones y pensamientos propios, identificar emociones en otras personas, expresar emociones y expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos, facilitar el pensamiento basado en los sentimientos, abordar un problema a partir del uso de diferentes estados emocionales, reconocer las emociones y las palabras, expresión de las emociones en función de relaciones (por ejemplo que la tristeza siempre acompaña a una pérdida), entender emociones complejas (como sentimientos simultáneos de amor y odio o combinaciones de amor y tristeza), todas ellas favorecen o limitan los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

En tal sentido estas habilidades que conforman la IE, deben ser estimuladas en el contexto educativo, por su trascendencia a la formación integral y para la vida. En el contexto educativo contemporáneo, la educación de la IE desempeña un papel importante lo intelectual y afectivo, como parte de las relaciones interpersonales y su formación integral, por su trascendencia a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2016); ya que el éxito personal, profesional, laboral y hasta la felicidad, están mediados por ella.

A partir de los estudios revisados, se reporta que los docentes observan a diario que los alumnos además de diferenciarse en su nivel académico.

También, son distinguidos por sus habilidades emocionales. Estas diferencias afectivas no han pasado desapercibidas ni para sus padres, ni para el resto de compañeros de clase, ni tampoco para la ciencia. En la última década, la ciencia está demostrando que este abanico de habilidades personales influye de forma decisiva en la adaptación psicológica del alumno en clase, en su bienestar emocional e, incluso, en sus logros académicos y en su futuro laboral. Una de las líneas de investigación y estudio que hace énfasis en el uso, comprensión y regulación de los estados de ánimo es el campo de estudio de la inteligencia emocional.

Desde las teorías de la IE se resalta que las capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional son de vital importancia para la adaptación al entorno y contribuyen sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal, independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento académico del alumnado (Mayer & Salovey, 1997).

Uno de los modelos explicativos, que mejor ha integrado estas premisas y está abordando el estudio científico de la IE según lo fundamenta Fragozo-Luzuriaga (2015), es el propuesto por Mayer & Salovey (1997), los cuales consideran que el modelo de la inteligencia emocional, está dividido en cuatro componentes:

- **Percepción y expresión emocional:** habilidades para reconocer conscientemente las emociones, y así identificar lo que la persona siente y cómo se sienten los que lo rodean, llevándolo a la verbalización. se refiere a la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y otras personas. Incluye el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación se observa en expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etcétera
- a. Se conforma de cuatro subhabilidades: a) habilidad para identificar emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios, b) habilidad para identificar emociones en otras personas, formas de arte, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento, c) habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos y d) habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos.
- **Empleo de las emociones para facilitar el pensamiento:** representa las habilidades y su utilización facilitando los procesos cognitivo, incluye la habilidad del sujeto para tener en cuenta los sentimientos cuando razona y resuelve problemas; se relaciona con el uso de las emociones como una parte de procesos cognitivos como la creatividad y resolución de problemas, esto se debe a que los estados emocionales dirigen nuestra atención hacia cierta información considerada relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información, como la forma en que enfrentamos problemas. Esta habilidad consiste en determinar cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y, de ese modo, cómo pueden ser empleadas para la toma de decisiones más efectivas.
- a. Se integra de cuatro subhabilidades: a) priorización y redirección del pensamiento basado en los sentimientos, b) uso de emociones para facilitar el juicio y la memoria, c) capitalización de variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista y d) uso de diferentes estados emocionales para facilitar formas específicas de abordar un problema, el razonamiento y la creatividad
- **Comprensión y análisis de las emociones:** forma de comprender la información emocional y a su vez la evolución de los estados emocionales a través del tiempo y el significado. En otras palabras, permite conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo, y cómo afecta el empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento; comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional, no sólo de emociones sencillas, sino también de emociones complejas, así como la evolución de unos estados emocionales en

otros. Por ejemplo, el disgusto y la irritación pueden conducir a la cólera si la causa de la irritación continúa y se intensifica. El conocimiento acerca de cómo las emociones se combinan y cambian a través del tiempo es importante para tratar con otros y para la comprensión de uno mismo.

- a. Se integra de cuatro subhabilidades: a) habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre ellas y las palabras, como las relaciones entre gustar y amar, b) habilidad para la expresión de las emociones en función de relaciones, por ejemplo que la tristeza siempre acompaña a una pérdida, c) habilidad para entender emociones complejas como sentimientos simultáneos de amor y odio o combinaciones de amor y tristeza y d) la habilidad para reconocer posibles transiciones entre emociones como el paso de enojo a satisfacción o tristeza

- **Regulación reflexiva de las emociones:** se relaciona con la capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros. El manejo de las emociones, constituye el más alto nivel de los aspectos que hemos referido, pues involucra el manejo y regulación de las emociones de uno y de los demás, tales como saber cómo calmarse luego de estar enojado, librarse de la irritabilidad, la ansiedad o la melancolía, o ser capaz de aliviar la ansiedad de otro sujeto. Al respecto Salovey señala que los sujetos que son exitosos en esta esfera pueden recuperarse más rápidamente de las situaciones difíciles de la vida

- a. Se integra de cuatro subhabilidades: a) habilidad para permanecer abiertos a sentimientos, ya sean placenteros o no, b) habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada, c) habilidad para monitorear reflexivamente las emociones en uno mismo y otros reconociendo cuán puras, comunes, importantes o razonables son y d) la habilidad de manejar en uno mismo y otros las emociones, incrementando sus efectos negativos y maximizando los positivos sin reprimirlas o exagerarlas al momento de expresarlas (pág.117-118).

Así mismo según las aportaciones de Fragoso-Luzuriaga (2015), otro de los modelos que permiten la comprensión de la IE, es el de Bar-On (2006), en el que se fundamenta cómo los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y afrontan las demandas de la vida cotidiana (pág. 116); las cuales constituyen categorías fundamentales a considerar en el ámbito de las relaciones interpersonales en la escuela.

A partir de estos referentes Fragoso-Luzuriaga (2015), retoma las categorías emitidas por Bar-On (2006), donde instrumenta la inteligencia socio-emocional en cinco dimensiones básicas, las que precisa (pág.116):

- **Intrapersonal:** esta dimensión consiste en tener conciencia de las propias emociones, así como de su autoexpresión, las habilidades y competencias que la conforman son: autoreconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización.
- **Interpersonal:** dimensión que considera a la conciencia social y las relaciones interpersonales como su punto central, las habilidades y competencias que la comprenden son: empatía, responsabilidad social y establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.
- **Manejo del estrés:** los puntos centrales de esta dimensión son el manejo y regulación emocional, las habilidades que la conforman son: tolerancia al estrés y control de impulsos.
- **Adaptabilidad:** el núcleo de esta dimensión es el manejo del cambio, las habilidades y competencias que la integran son: chequeo de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.
- **Humor:** es la última dimensión considerada por Bar-On y se relaciona con la motivación del individuo para manejarse en la vida, se integra de las habilidades: optimismo y felicidad.

Es importante resaltar que a través de este modelo, se delimitan un grupo de habilidades que según Extremera & Fernández-Berrocal (2004), deben promoverse en los contextos educativos en función de favorecer ambientes de aprendizajes, orientados a la interacción afectiva entre iguales para manejar de forma autorregulada sus emociones; por lo que la evaluación de la IE en el aula supone una valiosa información para el docente en lo que respecta al conocimiento intra e interpersonal de los alumnos, lo cual implica la obtención de datos que marquen un gran desafío en las prácticas educativas.

Las principales interrogantes planteadas están orientadas a indagar ¿Por qué algunos adolescentes con un alto cociente intelectual fracasan en la escuela, mientras que otros con menos capacidad intelectual tienen mejor rendimiento académico? ¿En qué radica que algunas personas con un bajo cociente intelectual sean capaces de relacionarse con otros de manera eficaz?, cómo los adolescentes manejan la IE en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas interrogantes, aluden al análisis de la inteligencia emocional, como marco de referencia a partir del cual se derivan diversidad de respuestas.

La IE tiene como características, la capacidad de auto-motivación, de permanecer en la constancia a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de aplazar las gratificaciones, de regular el propio estado de ánimo, de evitar que la angustia obstruya las facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 2001). Por tal motivo, es fundamental conocer cómo se manifiesta la inteligencia emocional en los adolescentes, ya que permite comprender mejor la conducta de esta población y la manera en que se desarrolla en el individuo al enfrentarse a una situación o problema de su vida cotidiana.

En el proceso evolutivo del desarrollo, la etapa conocida como adolescencia es un periodo de preparación para la edad adulta durante el cual se producen varias experiencias de desarrollo de suma importancia. Más allá de la maduración física y sexual, esas experiencias incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto, es la etapa de la vida donde se desencadena una gran cantidad de emociones y cogniciones.

Se precisa por parte de Lozano Vicente (2014), que en la adolescencia *“se hacen presente rasgos constitutivos, muy heterogéneos y variables, y no deben ser entendidos como predicados permanentes e inmutables, sino como realidades cambiantes en el mismo curso histórico de la adolescencia. Los cuales se pueden distribuir en dos grandes rúbricas, que tradicionalmente suelen designarse como corpóreas (morfológicas, fisiológicas) y culturales (lingüísticas, cognitivas, rituales, educativas)”* (p.16)

En este sentido según Gaete (2015), refiere que la adolescencia *“es aquella etapa del desarrollo ubicada entre la infancia y la adultez, en la que ocurre un proceso creciente de maduración física, psicológica y social que lleva al ser humano a transformarse en un adulto. En este período, en el que ocurren cambios rápidos y de gran magnitud, la persona se hace tanto biológica, como psicológica y socialmente madura y capaz de vivir en forma independiente (o más bien en camino hacia ello en la actualidad, aunque depende de las circunstancias)”*. (p. 437)

Enfatiza que según la Organización Mundial de la Salud, es un periodo comprendido entre los 10 y 19 años, pero que existen debates recientes en torno a los límites de este periodo, argumenta que la adolescencia constituye un proceso altamente variable en cuanto al crecimiento y desarrollo biológico, psicológico y social de las diversas personas, pues la influencia del contexto es de gran relevancia (Gaete, 2015).

Así mismo Güemes-Hidalgo, Ceñal González-Fierro & Hidalgo Vicario (2017), al referir el concepto de adolescencia, señala que proviene *“de la palabra latina “adolescere”, del verbo adolecer y en castellano tiene dos significados: tener cierta imperfección o defecto y también crecimiento y maduración. Es el periodo de tránsito entre la infancia y la edad adulta. Se acompaña de intensos cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales; se inicia con la pubertad (aspecto puramente orgánico), terminando alrededor de la segunda década de la vida, cuando se completa el crecimiento y desarrollo físico y la maduración psicosocial. A la vez enfatizan que los adolescentes no forman un grupo homogéneo, existe una amplia variabilidad en los diferentes aspectos de su desarrollo; además los aspectos biológicos pueden influir en el desarrollo psicológico”*. (p.8)

En este sentido, la adolescencia puede definirse como la etapa de transición entre la niñez y la vida adulta, que cronológicamente se inicia con cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales; es una etapa es una etapa de intercambio con el entorno, donde se experimentan una alta suma de emociones como son: el miedo, el amor, la rabia, la tristeza y la alegría, las cuales son las principales emociones que manifiesta el ser humano en su quehacer diario, y emergen respuesta inmediata a su estímulo externo. Constituye una etapa de riesgos considerables donde se consolida de forma gradual una mayor interdependencia social.

En este ámbito uno de los países referentes en torno al desarrollo de la IE en los adolescentes es Estados Unidos, a través del Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), el Intercambio de Aprendizaje Social y Emocional (SEL), que tiene como propósito que los niños adolescentes y adultos aprendan a comprender y manejar las emociones, establecer metas, mostrar empatía por los demás, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables, a lo largo de toda vida.

Existe una clara evidencia de que las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que moderan adecuadamente sus sentimientos y así mismos saben relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida (2001). En este caso, se retoma la inteligencia emocional de los adolescentes que se encuentran dentro del ámbito escolar; ya que el contexto educativo forma un papel de suma importancia en el desarrollo del estudiante y se muestran emociones que suelen traer consecuencias positivas o negativas, según el rumbo que la misma persona le dé a su vida.

En este ámbito resulta oportuno mencionar que la Escuela Telesecundaria 268, está ubicada en el Barrio de

Tecocuilco, Santa Ana Hueytlalpan, que pertenece al municipio de Tulancingo, en el estado de Hidalgo; en este contexto la mayoría de las familias, tiene un limitado nivel de alfabetización académica y existen manifestaciones por parte de los estudiantes adolescentes, que reflejan limitada comunicación con los padres y otros miembros de la familia, las cuales se erigen a partir de expresiones de violencia intrafamiliar, consumo de alcohol y situaciones de drogadicción, las cuales están ligadas a las condiciones económicas, culturales, sociales e históricas que han prevalecido a lo largo de los años, las que trascienden al contexto escolar y de aula.

Así mismo, entre los estudiantes se evidencia una ausencia de comunicación asertiva en el interior del grupo clase, limitadas expectativas de crecimiento y objetivos a alcanzar a través de su proyecto formativo en la escuela, pues en la mayoría de las ocasiones un gran porcentaje de ellos están aislados, que no se integran a la dinámica de trabajo académico del grupo-clase, lo cual conduce a situaciones de depresión, ansiedad, frustración y una limitada valoración de sí mismo, lo cual se ve reflejado en; poca motivación hacia los estudios, bajos resultados académicos, manifestaciones de indisciplina, en el ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otra situación latente en el contexto de estudio es que la mayoría de las familias no está presente la figura paterna, en las cuales se trasmite sentimientos de frustraciones y valores distorsionados, en la que prevalecen la violencia, la drogadicción, conflictos de intereses, lo que provoca que los estudiantes desarrollen las mismas conductas en su vida cotidiana y por ende en la propia escuela.

Asociado a esta problemática, en conversaciones informales con los docentes, ellos refieren que aprecian conductas agresivas y de aislamiento en un número significativo de estudiantes adolescentes que poseen carencias en el conocimiento de sí mismo, necesidad de controlar sus emociones, con manifestaciones de ansiedad, falta de motivación y empatía, dificultad para relacionarse con quienes no pertenecen a su mismo grupo social, también se percibe que algunos no tienen afinidad para integrarse en trabajos en grupo, se manifiestan entre ellos con frases agresivas, no se implican en apoyarse unos a otros, etc.

De acuerdo con estos referentes, se infiere que las problemáticas antes descritas tienen diferentes causas, entre las que subyacen las carencias y/o el limitado manejo de la IE en los estudiantes adolescentes, pues no saben cómo manejar de forma viable sus emociones y sentimientos desde perspectiva intra e interpersonal. Situación que desfavorece el manejo de la autoconciencia disminuye la autorregulación y motivación, imposibilitándose cada vez

más el manejo de la empatía y habilidades sociales, lo que evidentemente obstruye una actuación adecuada y equilibrada en el ámbito escolar y en particular entre los propios estudiantes adolescentes.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación educativa, constituye un campo en el que es preciso considerar que los fenómenos a investigar son complejos y según Latorre, Rincón y Arnal (2003), constituye un procedimiento más formal, sistemática e intensivo de realizar un análisis científico, pues se trata de una actividad, cuyo objetivo es estudiar los problemas educativos ya sea de índole teórica o práctica, de acuerdo a los intereses de los investigadores.

El presente estudio está centrado en una investigación cuantitativa de tipo descriptivo y pretende ir más allá de la descripción de conceptos o fenómenos del establecimiento de relaciones entre conceptos, relacionados con la IE. Su interés se centra en analizar cómo ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiestan (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014).

En este caso, el propósito del estudio se enfoca en diagnosticar el manejo de la inteligencia emocional en adolescentes secundaria desde una perspectiva intra e interpersonal, ya que juega un papel importante en la manera en que enfrentan o resuelven sus problemas, todo ello con el propósito de comprender cómo los sujetos manejan sus emociones y especificar los aspectos significativos de la población estudiada, como referente diagnóstico para la toma de decisiones académicas en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo.

La muestra de estudio estuvo constituida por 30 sujetos de ambos sexos de 12 a 15 años, distribuida en 17 mujeres y 13 hombres que cursan del primero al tercer año de secundaria, en dicha institución. Los criterios de inclusión fueron determinados por los investigadores y corresponden con las siguientes características: - que fueran estudiantes de la institución antes mencionada, que fuera representada por ambos sexos y que estuvieran inscritos de 1° a 3° de secundaria.

La técnica que se utilizó para la recolección de datos fue la encuesta y como instrumento el cuestionario de Inteligencia Emocional, conformado por un conjunto de preguntas de naturaleza variada y retomado de un estudio desarrollado por Zinger (2010), en el contexto venezolano, el cual fue validado de forma rigurosa, por expertos en torno al tema y a la vez las categorías, indicadores e ítems, están alineados a los componentes intra e interpersonal de la IE.

Se aplicó una prueba piloto a un grupo de 10 adolescentes no pertenecientes a la muestra de estudio, pero con características similares a la misma, cuya intención estuvo orientada a determinar si las proposiciones de los ítems eran comprensibles, considerar el tiempo empleado para responder los ítems, conocer la reacción de los sujetos encuestados durante la aplicación del instrumento y si los resultados permitían diagnosticar el manejo de la IE en adolescentes secundaria, entre otros aspectos. A continuación, se presenta la matriz de fundamentación que sustenta la operacionalización de la variable en la tabla 1.

Tabla 1. Matriz que sustenta el cuestionario de Inteligencia Emocional elaborado y validado a través de expertos por Zinger (2010).

VARIABLE	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES	ÍTEMS
Manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes de 1ro a 3ro, de la escuela "Telesecundaria 268" ubicada en el Barrio Tecocuilco, Santa Ana Hueytlalpan, Tulancingo, Hgo	Componente Intrapersonal (Relación consigo mismo)	Autoconciencia	Conocimiento de sí mismo	1. Soy capaz de percibir la relación que hay entre mis pensamientos y sentimientos
				2. Anticipo los efectos que pueden tener mis emociones en los demás
			Autoevaluación	3. Soy capaz de reconocer mis fortalezas para emplearlas en el logro de sus metas
				4. Siento satisfacción cada vez que realizo cualquier actividad dentro o fuera del aula
			Confianza en sí mismo	5. Me arriesgo a tomar decisiones firmes a pesar de las presiones
				6. Me considero un adolescente valioso
		Autocontrol	Control de Comportamientos	7. Mantengo la serenidad ante situaciones difíciles con mis compañeros en el aula
				8. Cuando cometo un error estoy dispuesto a reconocerlo
			Autodominio	9. Manejo adecuadamente mis impulsos ante un desacuerdo con mis compañeros
				10. Reflexiono sobre cómo expresar en un momento determinado mis emociones de: rabia, ira, angustia, incertidumbre entre otras
			Manejo de Ansiedad	11. Se me dificulta coordinar ideas claras cuando me siento presionado por las actividades escolares
				12. Me siento angustiado cuando tengo que enfrentar exposiciones
	Componente Interpersonal (Relación con los otros)	Empatía	Interés por los demás	14. Comprendo las necesidades de mis compañeros de aula
				15. Me intereso por las necesidades de mis compañeros
			Orientación hacia el servicio	16. Ofrezco apoyo a mis compañeros de clase con agrado
				17. Ofrezco mi apoyo incondicional para ayudar a mis compañeros en la resolución de problemas
			Saber escuchar	18. Escucho con atención a mis compañeros de clase para entender sus sentimientos
				19. Me gusta escuchar las opiniones de mis compañeros de clase en relación a un trabajo de aula para sacar la conclusión final
		20. Escucho con facilidad los desacuerdos que se presentan en el grupo		
		Habilidades Sociales	Prácticas de liderazgo	21. Ante una situación conflictiva en el aula propongo alternativas sencillas de solución
				22. Participo activamente en las elecciones estudiantiles
				23. Ejercer liderazgo estudiantil para cooperar en la solución de los problemas de la institución
			Resolución de Conflictos	24. Mantengo una actitud de confianza para resolver situaciones conflictivas en el aula de clase
				25. En un problema con mis compañeros formulo lineamientos para resolverlos

			Trabajo en equipo	26. Comparto actividades escolares información y/o recursos con los compañeros de clase
				27. Me gusta conformar equipos de trabajo con mis amigos para realizar las actividades escolares
			Comunicación eficaz	28. Expreso con facilidad los desacuerdos que se presentan en mi grupo de trabajo
				29. Comunico la confianza que tengo en mis compañeros para alcanzar las metas trazadas por el grupo.

Todo ello condicionó un análisis preliminar de las categorías, la codificación de las tres alternativas de respuestas y se construyó una matriz de doble entrada para vaciar las respuestas emitidas en cada categoría.

Seguidamente se presentan los principales hallazgos en el estudio, todo ello en función de diagnosticar el manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes adolescentes objeto de estudio, como sustento de la toma de decisiones académicas, que favorezcan el fortalecimiento de los componentes intra e interpersonal de la inteligencia emocional de los estudiantes de primero a tercer grado, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El componente intrapersonal, aporta información sobre la capacidad que tienen los estudiantes adolescentes para identificar, comprender y controlar sus emociones, las que se manifiestan a través de su autoconciencia (conocimiento de sí mismo, autoevaluación y confianza en sí mismo) y el autocontrol (control del comportamientos, autodominio y manejo de ansiedad).

A continuación, en la tabla 2, se presenta el comportamiento de los indicadores e ítems de la Categoría Autoconciencia.

Tabla 2. Comportamiento de los indicadores e ítems de la Categoría Autoconciencia.

	INDICADOR	ÍTEMES	SIEMPRE		ALG. VECES		NUNCA	
			F1	%	F1	%	F1	%
CATEGORÍA AUTOCONCIENCIA	Conocimiento de sí mismo	Soy capaz de percibir la relación que hay entre mis pensamientos y sentimientos	10	33.3	14	46.6	3	
		Anticipo los efectos que pueden tener mis emociones en los demás	19	63.3	11	36.6	1	
		PROMEDIO		48.3		41.6		
	Autoevaluación	Soy capaz de reconocer mis fortalezas para emplearlas en el logro de mis metas	8	26.6	21	70	1	
		Siento satisfacción cada vez que realizo cualquier actividad dentro o fuera del aula	8	26.6	20	66.6	2	
		PROMEDIO		26.6		68.3		
	Confianza en sí mismo	Me arriesgo a tomar decisiones firmes a pesar de las presiones	11	36.6	19	63.3	0	
		Confío en mis habilidades para resolver un conflicto con mis compañeros	10	33.3	19	63.3	1	
		PROMEDIO		34.9		63.3		

Al analizar las respuestas emitidas en el indicador conocimiento de sí mismo, se identificó que un 46.6% de los estudiantes señalan que algunas veces son capaces de percibir la relación entre sus pensamientos y sentimientos, por su parte 63.3%, manifiestan que siempre pueden anticipar los efectos que pueden tener sus emociones en los demás. En este análisis sólo un promedio del 48.3% los adolescentes manifiestan que siempre se caracterizan por conocer sus emociones y cuál es su impacto en los demás compañeros y el 41.6% solo algunas veces, lo cual conduce a señalar que muchos de ellos tienen algunas dificultades para saber si sus sentimientos y pensamientos están o no influyendo en sus relaciones intrapersonales y como guía para la toma de decisiones acertadas dentro del contexto socio-escolar.

En el caso del indicador autoevaluación se expresa que el 70% de los estudiantes algunas veces son capaces de reconocer sus fortalezas para emplearlas en el logro de las metas y a la vez, algunas veces el 26.6% se siente satisfecho cada vez que realiza cualquier actividad dentro o fuera del aula. Al analizar estos resultados, en este indicador manifiesta que sólo un promedio del 26,6% de los estudiantes, siempre mantiene una evaluación positiva de sí mismos, cuando reconoce cuáles son sus puntos débiles y fuertes y el 68% expresa que solo algunas veces, lo cual permite

inferir que la mayoría de ellos, no tengan la suficiente capacidad para reconocer si poseen las fortalezas para afrontar cualquier reto en su vida personal o estudiantil.

Para el indicador confianza en sí mismo el 63,3% de los estudiantes encuestados algunas veces se arriesga a tomar decisiones firmes a pesar de las presiones; de igual manera, un 63,3% registro que solo algunas veces confía en sus habilidades para resolver un conflicto con sus compañeros y el 33%, manifiesta que siempre. Un promedio de 63.3 %, refieren tener confianza en sí mismo, ante una situación en la que tengan tomar decisiones para la resolución de algún problema relacionado con la vida diaria.

En la tabla 3 se presenta el comportamiento de los indicadores e ítems de la Categoría Autocontrol.

Tabla 3. Comportamiento de los indicadores e ítems de la Categoría Autocontrol.

	INDICADOR	ÍTEMS	SIEMPRE		ALG. VECES		NUNCA	
			F1	%	F1	%	F1	%
CATEGORÍA AUTOCONTROL	Control de Comportamientos	Mantengo la serenidad ante situaciones difíciles con mis compañeros en el aula	8	26.6	20	63.3	2	
		Cuando cometo un error estoy dispuesto a reconocerlo	21	70	9	30		
		PROMEDIO		48.3		46.6		
	Autodominio	Manejo adecuadamente mis impulsos ante un desacuerdo con mis compañeros	8	26.6	20	66.6	2	
		Reflexiono sobre cómo expresar en un momento determinado mis emociones de: rabia, ira, angustia, incertidumbre, etc	7	23.3	22	73.3	1	
		PROMEDIO		24.95		69.8		
	Manejo de Ansiedad	Se me dificulta coordinar ideas claras cuando me siento presionado por las actividades escolares	8	26.6	13	48.3	9	30
		Me siento angustiado cuando tengo que enfrentar exposiciones	17	56.6	10	33.3	3	
		Se me dificulta mantener la calma ante la diversidad de evaluaciones o asignaciones que debo presentar	9	30	17	56.6	3	
		PROMEDIO		37.7		46		3

En este mismo orden de análisis con relación al control de comportamientos el 63.3% los estudiantes encuestados refieren que mantienen la serenidad cuando enfrentan situaciones difíciles y problemáticas. Se destaca que el 70% de ellos, manifiesta que siempre que comete un error está dispuesto a reconocerlo. Como se puede evidenciar, muchos estudiantes refieren tener la capacidad de controlar su comportamiento en el aula de clase, de reconocer cuando están equivocados y mantener la serenidad cuando enfrentan momentos difíciles.

En relación al indicador autodominio, el 66.6 % manifiestan que algunas veces manejan adecuadamente mis impulsos ante un desacuerdo con sus compañeros y el 26.6 manifiestan que siempre. Así mismo el 73.3 %, algunas veces reflexionan sobre cómo expresar en un momento determinado sus emociones de rabia, ira, angustia, incertidumbre, entre otras. Y un promedio de 24.9 % aseveran que siempre tienen dominio de las emociones, lo que permite inferir que la mayoría presentan dificultades para controlar los impulsos y en un momento determinado puedan perder el control y estallar emocionalmente.

Por su parte al analizar el indicador ansiedad, el 48.3 % expresan que algunas veces se les dificulta coordinar ideas claras cuando se sienten presionados por las actividades escolares, por su parte el 56.6 %, siempre manifiestan sentir angustia cuando tiene que enfrentar exposiciones y solo el 3% de los encuestado admite que tiene la capacidad de manejar la ansiedad durante el desarrollo de cualquier actividad académica (presentaciones de trabajos académicos, exposiciones, evaluaciones, etc); por lo que se infiere que muchos de los adolescentes demuestran desajustes emocionales cuando deben presentar una tarea o evidencia de aprendizaje que se le ha solicitado.

En este análisis para caracterizar el manejo que tienen los estudiantes objeto de estudio del componente interpersonal de la IE, la que se refiere como la capacidad que tienen éstos, de entender el comportamiento emocional de sus

compañeros del aula y/o grupo clase, compartir e intercambiar afectivamente entre sus compañeros o colegas, proponer alternativas de solución ante situaciones conflictivas, de trabajar en equipos y de comunicarse de manera eficaz.

Es por ello que se analizan dos categorías la empatía, como la capacidad de comprender al otro interés por los demás, orientación hacia el servicio y saber escuchar), y las habilidades sociales, entre las que se precisan (prácticas de liderazgo, resolución de conflictos, trabajo en equipo y comunicación eficaz), como capacidades que le confieren al sujeto relacionarse e interactuar socialmente de una manera efectiva.

En la tabla 4 que se muestra a continuación, se presenta el comportamiento de los indicadores e ítems de la Categoría Empatía.

Tabla 4. Comportamiento de los indicadores e ítems de la Categoría Empatía.

	INDICADOR	ÍTEM	SIEMPRE		ALG. VECES		NUNCA	
			F1	%	F1	%	F1	%
CATEGORÍA EMPATIA	Interés por los demás	Comprendo las necesidades de mis compañeros de aula	8	26.6	19	63.3	3	
		Me intereso por las necesidades de mis compañeros	7	23.3	22	73.3	11	36.6
		PROMEDIO		24.9		63.3		12.2
	Orientación hacia el servicio	Ofrezco apoyo a mis compañeros de clase con agrado	11	36.6	16	53.3	3	
		Ofrezco mi apoyo incondicional para ayudar a mis compañeros en la resolución de problemas	12	40	15	50	3	
		PROMEDIO		38.2		51.7		
	Saber Escuchar	Escucho con atención a mis compañeros de clase para entender sus sentimientos	9	30	19	63.3	2	
		Me gusta escuchar las opiniones de mis compañeros de clase en relación a un trabajo de aula para sacar la conclusión final	20	63.3	9	30	1	
		Escucho con facilidad los desacuerdos que se presentan en el grupo	17	56.6	13	43.3		
		PROMEDIO		49.9		45.3		

En el análisis del indicador interés por los demás el 63,3% de los estudiantes señalan que solo algunas veces comprenden las necesidades de sus compañeros de aula, así mismo el 73.3 % señalan que solo algunas veces se interesan por las necesidades de éstos, por su parte el 26.6 % expresa que siempre se muestran interesados por los demás compañeros permitiéndoles comprender sus necesidades. Por todo ello se infiere que no se involucran en brindar apoyo y comprender por lo que están atravesando sus compañeros de grupo.

En este ámbito en relación con el indicador orientación hacia el servicio, el 53.3% de la muestra, manifiesta que algunas veces tiene un acercamiento afectivo con sus compañeros y el 50% ofrecen su incondicional apoyo en situaciones académicas; todo ello evidencia que existe un marcado interés personal, donde la mayoría se centran en resolver sus problemas y no se involucran en brindar apoyo y comprender por lo que están atravesando sus compañeros de grupo. Es importante señalar que sólo 38.2 % de los estudiantes manifiestan estar siempre dispuestos para apoyar a sus compañeros, lo cual demuestra que la mayoría, de manera ocasional, ofrecen apoyo lo que trae consigo que no exista un adecuado sentido de compromiso y compañerismo; todo ello evidencia la falta de empatía que prevalece en los estudiantes objeto de estudio.

Así mismo al analizar el indicador saber escuchar el 63.3% de los estudiantes objeto de estudio, manifiestan que solo algunas veces escuchan con atención a sus compañeros de clase para entender sus sentimientos y así mismo el 66.3% refieren que siempre les gusta escuchar las opiniones de sus compañeros de clase en relación con un trabajo de aula para sacar la conclusión final, a la vez el 56.6% siempre escucha con facilidad los desacuerdos que se presentan en el grupo. Es importante señalar que, en promedio, solo el 49.9% sabe escuchar a los demás compañeros de clase lo que sin lugar a duda contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, por cuanto la mayoría se muestra sensible hacia los puntos de vista de los otros para brindar ayuda en la comprensión de las necesidades y sentimientos de los demás.

Por su parte en la tabla 5 que se muestra a continuación, se presenta el comportamiento de los indicadores e ítems de la Categoría Habilidades Sociales.

Tabla 5. Comportamiento de los indicadores e ítems de la Categoría Habilidades Sociales.

	INDICADOR	ÍTEMS	SIEMPRE		ALG. VECES		NUNCA	
			F1	%	F1	%	F1	%
CATEGORÍA HABILIDADES SOCIALES	Prácticas de liderazgo	Ante una situación conflictiva en el aula propongo alternativas sencillas de solución	10	33.3	19	63.3	1	
		Participo activamente en las elecciones estudiantiles	19	63.3	11	36.6		
		Ejercer liderazgo estudiantil para cooperar en la solución de los problemas de la institución	3	10	14	46.6	13	43.3
		PROMEDIO		35.5		48.3		14.4
	Resolución de Conflictos	Mantengo una actitud de confianza para resolver situaciones conflictivas en el aula de clase	11	36.6	18	60	1	
		En un problema con mis compañeros formulo lineamientos para resolverlos	11	36.6	16	53.3	3	
		PROMEDIO		36.6		56.6		
	Trabajo en Equipos	Comparto actividades escolares información y/o recursos con los compañeros de clase	19	63.3	10	33.3	1	
		Me gusta conformar equipos de trabajo con mis amigos para realizar las actividades escolares	21	70	9	30		
		PROMEDIO		66.6		31.6		
	Comunicación Eficaz	Expreso con facilidad los desacuerdos que se presentan en mi grupo de trabajo	11	36.6	19	63.3		
		Comunico la confianza que tengo en mis compañeros para alcanzar las metas trazadas por el grupo.	9	30	21	70		
PROMEDIO			33.3		66.6			

Como se puede observar en relación al indicador práctica de liderazgo, solo 63.3 % hace mención algunas veces participa ante situaciones de conflicto en el grupo de clase, donde proponen alternativas para su solución, así mismo el 33.3%, mientras que el 46.6% algunas veces y el 43.3% nunca ejercen liderazgo estudiantil para cooperar en la solución de los problemas de la institución o conflicto que altere el ambiente del aula.

Para el indicador resolución de conflictos el 60% de los estudiantes manifiestan que algunas veces mantienen una actitud de confianza para resolver situaciones conflictivas en el aula de clase y el 53.3% algunas veces, ante un problema con sus compañeros formulan lineamientos para resolverlos. Al analizar esta categoría, solo el promedio de 36.6% de los estudiantes siempre contribuyen a la resolución de conflicto y 56.6% algunas veces, lo cual influye de manera directa en el clima hostil del aula.

Por su parte en el indicador trabajo en equipo el 63.3% de los estudiantes refiere que siempre comparten actividades escolares información y/o recursos con los compañeros de clase y el 33.3%, manifiestan que lo hacen algunas veces. Así mismo el 70% refiere que siempre les gusta conformar equipos de trabajo con sus amigos para realizar las actividades escolares y el 30% que solo algunas veces; lo cual constituye una manifestación que favorece el desarrollo de las relaciones interpersonales y a la vez constituye un insumo básico para la formación de lazos afectivos entre ellos.

Al analizar el indicador comunicación eficaz el 63,3% de los estudiantes algunas veces expresan con facilidad los desacuerdos que se presentan en su grupo de trabajo y el 36.6%, refieren que siempre y un 70% señala que solo algunas veces comunica la confianza que tiene en sus compañeros para alcanzar las metas trazadas por el grupo. En este ámbito se puede aseverar que sólo un promedio del 33.3% siempre mantiene una comunicación eficaz en el aula de clase, por lo que se pone de manifiesta la limitada comunicación entre los miembros del grupo clase.

## CONCLUSIONES

Es oportuno señalar que a través de la exploración diagnóstica sobre cómo manejan la inteligencia emocional los estudiantes adolescentes de la Escuela “Telesecundaria 268”, desarrollada en la primera fase del estudio, se precisa que:

Las características de la inteligencia emocional identificadas en los estudiantes objeto de estudio, desde la dimensión intrapersonal evidencian una limitada capacidad para conocerse a sí mismo, reconocer sus fortalezas y debilidades, para tomar decisiones, demostrar confianza al momento de resolver algún conflicto en el aula de clase, lo cual influye en cómo manejar sus propias emociones ante la adversidad y a la vez trasciende en la toma de decisiones a lo largo de toda su vida futura, tanto en el contexto escolar como familiar.

En relación a la dimensión del componente interpersonal en los estudiantes objeto de estudio, se evidencia que muchos de los encuestados refieren limitaciones en la comprensión de las emociones de sus compañeros de grupo y de ellos mismos, no se involucran en apoyarlos en casos de situaciones de conflictos y solo la minoría se sensibilizan en apoyar a sus compañeros de forma incondicional ante problemáticas de índole académico. Se rescata como positivo la aceptación en el trabajo en equipo, y se considera que constituye una manifestación desde donde se pueden aplicar diversidad de estrategias en función de apoyar a los estudiantes en el sensibilizarse con los demás, interactuar y comprender a sus pares, trabajar de forma cooperativa, y en este ámbito fortalecer su inteligencia emocional.

Estos resultados exigen de una implicación institucional en función de la generación de estrategias metodológicas, que promuevan el conocimiento de sí mismo, la autoevaluación, la confianza en sí mismo, el control de sus comportamientos, el autodomínio, el manejo de la ansiedad, el interés por los demás, la orientación hacia el servicio, el saber escuchar, las prácticas de liderazgo, la resolución de conflictos, entre otros indicadores que conforman la IE, las cuales deben ser consideradas en el ámbito del trabajo colegiado de los profesores en la institución educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8), 1-10.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Goleman, D. (2000). *La Salud Emocional. Conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Kairós.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Vergara.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93(4), 330-339.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M., & Hidalgo Vicario, M. (2017). Pubertad y Adolescencia. *Adolescere. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 5(1), 7-22.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lawrence, S. (1997). *Inteligencia emocional en niños*. Vergara .
- Lozano Vicente, A. (2014). Teoría de las Teorías sobre la adolescencia. *Última Década*, (40), 11-36.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Inteligencia emocional*. TEA ediciones.
- Rodríguez, D. (2014). *Las tres inteligencias: intelectual, emocional, moral. Una guía para el desarrollo de nuestros hijos*. Trillas.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1997). *Education Development and Emotional Intelligence*. Basic Books.
- Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2007). *Educar las Emociones*. Producciones Editoriales C. A.
- Zinger Delgado, B. (2010). Inteligencia emocional en los adolescentes. *Monografía.com*. <https://www.monografias.com/trabajos82/inteligencia-emocional-adolescentes/inteligencia-emocional-adolescentes3.shtml>

# 40

## LA EVALUACIÓN ÁULICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INICIAL: UNA PRÁCTICA EDUCATIVA INCLUSIVA

### THE AULIC EVALUATION IN THE TRAINING OF INITIAL EDUCATION TEACHERS: AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE IN THE UMET

María Guadalupe Valladares González<sup>1</sup>

E-mail: [lupevalladaresg@gmail.com](mailto:lupevalladaresg@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8813-1915>

Yaquelín Alfonso Moreira<sup>2</sup>

E-mail: [alfonsoyaquelin71@gmail.com](mailto:alfonsoyaquelin71@gmail.com)

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

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana. Ecuador.

<sup>2</sup> Convenio Universidad Metropolitana de Ecuador- Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

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

Valladares González, M. G., & Alfonso Moreira, Y. (2020). La evaluación áulica en la formación de profesores de educación inicial: una práctica educativa inclusiva. *Revista Conrado*, 16(74), 325-331.

#### RESUMEN

Este artículo resulta de la investigación de aula para llevar a cabo una evaluación inclusiva, donde todos los estudiantes puedan tener las mismas oportunidades para ser evaluados. El objetivo es fundamentar la evaluación áulica desde una perspectiva inclusiva y evidenciar algunas de sus prácticas en la UMET. La evaluación cotidiana, ya sea de forma diagnóstica, sistemática, sumativa e integradora, permite monitorear el proceso de clases y reconstruir como trabajar en el aula. En el caso de la formación de profesores es necesario que los estudiantes vivencien este proceso como parte de su formación y desarrollo profesional. Estos elementos pueden ser referentes para un cambio de pensamiento sobre el tratamiento de los componentes no personales en el proceso de enseñanza aprendizaje con carácter inclusivo y pueda tomar un lugar protagónico en los escenarios educativos. La educación inclusiva implica un cambio de pensamiento que se gesta desde la educación inicial, por lo que sus profesores ya deben funcionar desde esta perspectiva.

#### Palabras clave:

Evaluación áulica inclusiva, formación de profesores de educación inicial, proceso de enseñanza-aprendizajes, aprendizaje cooperativo inclusivo.

#### ABSTRACT

This article is contextualized in the educational practice of the Metropolitan University of Ecuador (UMET). It results from classroom research to carry out an inclusive evaluation, where all students can have the same opportunities to be evaluated by taking into account their particularities. The objective is to base the classroom evaluation from an inclusive perspective and to demonstrate some of its practices in the UMET. Every day, the professors evaluate their students, whether in a diagnostic, systematic, summative and integrative way. This allows to monitor the class process and reconstruct how to work in the classroom. In the case of teacher training, it is very important for students to experience this process as part of their training and professional development. These elements can be referents for a change of thinking about the treatment of non-personal components in the teaching-learning process with an inclusive character and can take a leading role in educational settings. Also, to legal regulations, inclusive education implies a change of thought in people. This must be formed from the initial education, so your teachers should work from this perspective.

#### Keywords:

Inclusive classroom evaluation, initial education teacher training, teaching-learning process, inclusive cooperative learning.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es contextualizar una experiencia de práctica inclusiva con respecto a la evaluación como componente del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Educación Inicial y Talento Infantil de la Universidad Metropolitana de la UMET (sede Quito).

Rojas Estévez & Macías (2018), señalan como exigencia en el proceso de formación en la carrera de Educación Inicial, en la Universidad Metropolitana del Ecuador que *“el docente en el contexto de la Educación Inicial, asume la responsabilidad, de potenciar el desarrollo máximo del niño, a partir de convertirse en un agente educativo que se implique y facilite la relación entre la institución educativa y la familia, al propiciar acciones para poder influir en su preparación relacionada con el manejo pedagógico ante diferentes comportamientos en los niños, así como garantizar su atención integral”*.

Este requerimiento genera la responsabilidad de brindar una formación que repercute en los estudiantes, pero también en los infantes y en las familias. Además, repercute en la sociedad al contribuir a una educación de calidad desde edades tempranas.

Al tomar en consideración que en la carrera se forman docentes que ejercerán en la educación inicial, es muy necesaria la apropiación de un enfoque de educación inclusiva por parte de los educandos como elementos a incorporar en su formación, y a la vez, cómo este enfoque debe trabajarse desde las primeras edades de los niños. Por lo que también es un reto para los estudiantes, aprender a vivir participando y proporcionando la participación de los otros sin hacer distinción de su condición, lo cual significa prepararse para convivir en una sociedad inclusiva.

Ser aceptados en una institución y sentarse en un aula junto a los otros, no es suficiente para sentirse incluidos, es claro que se requiere de una transformación que modifique las formas de educar y que implique el plano socioafectivo de las personas, para facilitar la convivencia con dignidad y respeto.

## DESARROLLO

Una educación concebida en la inclusión nos compromete abordarla no solo desde la declaración de sus principios, sino también desde la creación de estrategias de enseñanza y aprendizaje basada en el respeto a la diversidad y la equidad. La educación inclusiva es un reto para los profesores, en tanto deben ser estimuladores de proyectos docentes flexibles y que promuevan la participación de todos y cada uno. En el contexto en el cual nos ubicamos: la carrera de Educación Inicial y Talento

Infantil, este aspecto es clave, pues se trata de la formación de futuros profesionales educadores de las primeras edades de los ciudadanos de un país donde se aspira a una sociedad inclusiva.

En este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), define la inclusión como *“una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”*. Por lo tanto, la educación inclusiva es una concepción innovadora de una forma de pensar y de sentir que modifica los modos de actuación profesional y tiene una repercusión social importante.

Sin embargo, el cambio en las formas de sentir y pensar no se norma, es una transformación y una elección de los participantes, por eso, es importante que se vivencie como algo incorporado a la profesión; que se trasmite de manera natural desde las primeras edades. Implica generar en los centros educativos alternativas tanto en el funcionamiento y las actitudes de las personas, como en la propuesta pedagógica que se debe configurar en contraposición a las arraigadas y tradicionales formas de hacer en los procesos de enseñanza y aprendizajes. Es fomentar el desarrollo de una cultura escolar inclusiva.

En el año 2004, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial puso en marcha el proyecto “Evaluación e inclusión educativa” con el objetivo de examinar el proceso de evaluación en un contexto de inclusión y destacar ejemplos de buenas prácticas (González, 2010).

En este proyecto se abarcan todos los indicadores para la evaluación de un centro educativo. Es un proceso necesario para todo el trabajo de la institución académica. Tal es el caso de las acreditaciones en las universidades. Sin embargo, en este informe, se opta por abordar las particularidades que debe tomar en el proceso de evaluación en el aula. Se considera que es muy necesario, ya que el profesor debe tomar en cuenta este aspecto y prepararse no solo teóricamente, sino también desde una postura autorreflexiva que le permita ajustar su concepción de enseñanza. Romper con los procedimientos que tradicionalmente han formado parte de una cosmovisión acerca de lo que era una buena práctica educativa.

Pensar en la evaluación, exige considerarla integrada en el complejo proceso de educar y particularmente en el argumento didáctico que lo articula como componente del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para realizar el análisis que se pretende, se tomará como referente lo señalado por los investigadores: Addine, et al. (2013). Los cuales señalan que los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje pueden ser personales y no personales. Entre los primeros contemplan las relaciones que se pueden dar entre el profesor y el alumno, el profesor y el grupo, el estudiante con el estudiante y el profesor con el profesor. Estos componentes personales son muy importantes y son los que hacen funcionar a los no personales. Entre los no personales se encuentran el problema, el objetivo, los métodos de enseñanza, los medios de enseñanza, formas de organización de la enseñanza y la evaluación.

A pesar de que se le otorga al proceso como un todo, un carácter sistémico, estructural y funcional, y se explica de esta manera, es criterio de la autora que no siempre se realiza por parte del profesor el análisis de los componentes personales y no personales como un proceso dinámico y configuracional que debe ser contemplado. Ambos tipos de componentes funcionan como un todo, requieren de generar estrategias durante la preparación de las clases y ajustarlo durante su ejecución. Justo es el análisis dinámico de ambos tipos de componentes el que permite comprender que cuando alguien es evaluado, no solamente se involucra su saber, sino también su persona, así como las relaciones que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje han establecido con sus propias potencialidades y con la de los otros.

Tener en cuenta este aspecto cobra una gran importancia al proyectar la forma de evaluación que se propondrá en el proceso educativo y es uno de los ejes que se tendrá en cuenta al analizar la evaluación en un proceso inclusivo.

Otro eje a tener en cuenta es si la evaluación se erige sobre criterios cualitativos y/o cuantitativos. Generalmente en una concepción más tradicional, ambos se conforman a partir del cumplimiento de los objetivos, muy válido, pero estos se corresponden con programas de disciplinas y asignaturas o materias como un nivel a alcanzar o vencer para poder seguir adelante dentro del currículo. El carácter sistémico del currículo cuando es oficial, ya sea abierto o cerrado. Clasificación defendida por Díaz-Barriga (1985); Gimeno Sacristán (1991), citados en Mejía (2012), lo cual tiene una coherencia interna que exige patrones a ser cumplidos para satisfacer las expectativas de un determinado nivel de enseñanza.

Un tercer eje que se considera vital para el posterior análisis de la evaluación inclusiva es que evaluar desde este modelo validado por la ciencia y la práctica pedagógica imperante durante años en las escuelas, lleva implícito determinados valores. Estos se traducen en indicadores

por los que se rige para valorar el cumplimiento del o de los objetivos impuestos desde un programa, que traza fines que deben ser cumplidos en el marco de una concepción de educación “para todos” que no es suficiente para garantizar la inclusión.

La evaluación del progreso escolar de los alumnos, en la actualidad, ha demostrado necesitar de un más detallado y justo sistema de valoración. Los esquemas con los que hoy trabajan muchos docentes son demasiado mecánicos, imparciales. *“Aun cuando las propuestas teóricas diversifican los recursos y viabilizan la metodología de recogida de datos y emisión de juicios, resulta bastante pertinente profundizar, puntualizar y afinar los subprocesos internos de análisis y valoración de la información para optimizar la concepción y aplicación de los sistemas de evaluación que en la actualidad se ejercen”* (Mejía, 2012, p. 28)

El apunte tomado de Mejía (2012), ayuda a comprender que este es un tema delicado, porque no solo depende, de los modelos teóricos que se exponen desde la ciencia y que según el autor son diversos -evaluación democrática, evaluación comprensiva o interpretativa, evaluación iluminativa, la evaluación participativa y la evaluación auténtica que busca “evaluar aprendizajes contextualizados”, sino también depende de la trasmisión de la práctica educativa de generación en generación y de esquemas preconcebidos que pueden afectar la adecuación de los valores a tener en cuenta en la concepción de la evaluación inclusiva. A su vez, generar valores para evaluar es una responsabilidad y debe ser consecuente con un proyecto educativo.

Se considera que, los tres ejes antes expuestos deben funcionar como un sistema dinámico y reajutable, sin embargo, han sido interpretados por muchos profesores y estudiantes de una manera lineal y fragmentada, lo que ha conllevado a asumir que esta es la forma natural de ejercer la evaluación. En consecuencia, tanto los profesores como los estudiantes establecen comparaciones entre las particularidades de la evaluación, los resultados, los grupos, las características y cualidades de los estudiantes y entre los propios profesionales involucrados, cuando se miden unos con respecto a los otros. En este sentido los componentes personales y no personales funcionan con un carácter sistémico, estructural y funcional repercutiendo en una cultura escolar donde se excluye al que no cumple con los requisitos establecidos.

Por lo que la propia forma de concebir el proceso educativo conlleva a efectuar una evaluación que ofrece pocas oportunidades a los que no están incluidos en el sistema. Es por eso que la transformación de estos presupuestos

no es tan sencilla y exige un análisis de los postulados educativos de base, que de preconfigurados pasan a ser configuracionales en las propuestas inclusivas, e implica un proceso constante de investigación y participación activa de sus ejecutantes.

El reto se ubica en medio de las transformaciones por un desarrollo sostenible que implica: la participación ciudadana, la utilización de las nuevas tecnologías para la información y la comunicación, el desarrollo de las relaciones inter y transdisciplinarias de las ciencias. Además, la integración de la neurociencia, la bioética y las concepciones complejas de la educación con la propuesta de utilizar herramientas y estrategias tanto diversas como contextualizadas de acuerdo a las necesidades educativas, lo cual favorece la valoración de la diversidad como forma de convivencia y a la educación inclusiva como proceso favorecedor del desarrollo humano, en contraposición a la uniformidad como forma de modelación de realidades.

Queda claro que aún es un reto, una proyección, y se constata en el programa del buen vivir reflejado en el “Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017) Toda una Vida” de Ecuador, cuando señala en el eje primero: “Derechos para todos, durante toda la vida” y en su primer objetivo: Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas. Aplicar estas ideas en la educación de las personas es una prioridad para los sistemas educativos para lograr la identidad y el empoderamiento de las comunidades locales para su participación en las escuelas. Secretaría técnica Plan todo una vida.

***La evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje: reflexiones acerca de la evaluación inclusiva.***

La evaluación inclusiva áulica como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje no puede verse de modo aislado, es parte de una concepción de educación que modifica los modos de actuación institucional. De un modelo en el que, lo que se esperaba del estudiante era delineado anteriormente y debía reproducirse, en el estudiante debía adaptarse a las exigencias curriculares, a uno que toma en cuenta sus particularidades y permite diseñar el proceso de acuerdo a la diversidad y el derecho que estos tiene a ser evaluados según sus necesidades para estimular sus potencialidades.

La evaluación inclusiva debe ser asumida con una gran responsabilidad y con un conocimiento de las relaciones que se dan entre los componentes personales y no personales del proceso que es diferente cada vez, porque recoge las necesidades de sus participantes ya sea en

el plano individual como grupal. No se trata de minimizar la evaluación de las personas que hasta hoy se han considerado diferentes, tratarlas con respeto, es una de las virtudes de estas propuestas que advierten en la diversidad una fuente de contribuciones no recogidas en un currículo oficial.

Por lo que el profesor debe determinar las necesidades de aprendizajes y contribuir a la formación de espacios de aprendizajes colaborativos, donde se promueva el diálogo y la reflexión crítica de las personas participantes, donde sientan la necesidad de compartir desde sus experiencias, saberes. Es decir, la evaluación inclusiva exige trabajar con herramientas metodológicas que ofrezcan espacio a estas contribuciones.

La evaluación cumple con un rol regulador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero cabría preguntarse cómo se conformará este y qué debe regular frente al reto de entender el proceso educativo desde la diversidad. Un aspecto fundamental es considerar que la evaluación como parte del proceso educativo debe responder a este criterio, más que a distinguir las diferencias entre los educandos. Para esto será necesario, no solo elaborar un currículo amplio y flexible sino, además, preparar al profesorado y personal docente para participar de la adecuación curricular de acuerdo al contexto donde ejercen su labor y a las particularidades de los estudiantes en relación a la formación que se espera lograr.

La fundamentación de la práctica de la evaluación inclusiva como componente del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Educación Inicial y Talento Infantil de la Universidad Metropolitana de la UMET (sede Quito) se realizará a partir de los tres ejes citados en el acápite anterior y han sido conformados a partir de la experiencia de trabajo en esta universidad (UMET) y la superación profesional para llevarla a cabo.

El primer eje, citado en el acápite anterior, referido a la dinámica en la cual funcionan tanto los componentes personales como no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, brinda la posibilidad de la inclusión cuando se le atribuye un gran valor al diagnóstico de quiénes son los participantes del proceso y las relaciones y demandas de estrategias de aprendizajes y conocimientos que precisan, para trazarse los objetivos y habilidades a desarrollar en el contexto de aula. Por lo que se da un giro a estas relaciones, donde los componentes no personales toman un protagonismo.

Una de las vías utilizadas en el caso de la Universidad Metropolitana del Ecuador, es el trabajo de tutoría de acompañamiento que permite realizar un seguimiento personalizado de cada estudiante. En esta se contrasta

la realidad con las metas que se propone la institución formadora de docentes en relación a las necesidades y prioridades de los estudiantes, a sus características y además a las necesidades de formación continua, por lo que implica un seguimiento a los graduados de acuerdo a la evaluación de los mismos durante su educación en el cuarto nivel de enseñanza.

Para llevar a cabo estas acciones es preciso identificar las necesidades formativas y de orientación de los estudiantes, así como implementar los diferentes niveles de ayuda que se requieran para lograr su autonomía y desarrollo integral.

Una tarea de la tutoría de acompañamiento consiste en potenciar las debilidades del estudiante y apoyarse en sus fortalezas para lograr una mejora continua, por lo que los objetivos de clase se transforman en herramientas desarrolladoras de destrezas y habilidades que le permitan formarse y que implican responsabilidad y competencia para el desarrollo de su futura labor como docente de la Educación Inicial. La asesoría desborda los límites del aula y el alumno tiene el espacio donde puede pedir ayudas para resolver los problemas de aprendizaje.

En este modelo tanto profesores como estudiantes son responsables del proceso de formación inicial y continua. De esta manera se comparten proyectos de vinculación, eventos científicos y propuestas de perfeccionamiento de programas de estudio a partir de la evaluación de los procesos formativos y de tutorías de acompañamiento.

Un ejemplo de esto fue la III Jornada Científica del Centro de Estudios de Educación (CEEDUC) de la UMET y en la III Jornada Científica de la Carrera de Educación Inicial y Desarrollo del Talento Infantil, desarrollada por la dirección de esta carrera. En esta se presentaron los proyectos integradores de los estudiantes resultantes de su evaluación, que tributaban a su desarrollo como futuros/as docentes en correspondencia con las líneas de investigación y de vinculación con la sociedad que proyecta la carrera. Se presentaron, además, paneles de graduados exponiendo sus experiencias y el valor de los estudios precedentes, así como la continuidad que le han dado. Otros paneles fueron organizados de acuerdo a los ejes de desarrollo del currículo de la Educación Inicial. Se realizaron además sesiones de poster, casa abierta y rincones de aprendizajes, presentando la exposición de medios didácticos y procedimientos metodológicos aprendidos en su periodo docente.

Estos procesos complejizan la evaluación áulica y proporcionan elementos teórico-prácticos que le permite a los estudiantes fundamentar y ejercer su profesión, pero también, permite ampliar la actuación del profesor, que

no se restringe a evaluar un conocimiento reproductivo o simplemente dado al final de un periodo en un examen, sino que estimula la creatividad y las potencialidades de los/as alumnos/as y les deja percibir sus destrezas y aprendizajes.

Se trabaja entonces para que la evaluación se ponga en función de la docencia, la investigación y la vinculación. La práctica permite demostrar a los otros, sus aprendizajes del currículo, pero también, lo referente al ámbito personal y social, así como visibilizar la preparación y los logros obtenidos de acuerdo a sus posibilidades desde la participación de todos y cada uno.

El segundo eje mencionado se refería a si la evaluación se erige sobre criterios cualitativos y/o cuantitativos. Y realmente en esta nueva situación lo que se busca alcanzar es el desarrollo integral de acuerdo a las potencialidades de cada estudiante y también su integración al grupo, sus contribuciones desde sus particularidades, por lo que el análisis de lo cualitativo y cuantitativo se integra y se amplía a aprendizajes sociales y afectivos. Este modelo de educación, particularmente de evaluación inclusiva basado en el diagnóstico de los estudiantes, en su seguimiento tanto curricular como personal y social, rebasa la cuestión antes mencionada, porque este proceso en sí se transforma en herramienta metodológica para el reajuste del proceso y la evaluación de manera personalizada, sobre la base de elementos determinados por un procedimiento científico.

En el anexo 2 del Modelo de acompañamiento al proceso docente de la Universidad Metropolitana, se declara:

A través del diagnóstico se obtiene una información, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, sobre la generalidad y la individualidad de los estudiantes y acerca del cumplimiento de los objetivos propuestos, según los ámbitos. Desde esta perspectiva es importante considerar acciones a realizar que permiten obtener un diagnóstico más científico y certero (Ecuador. Universidad Metropolitana, 2016).

Por lo tanto, la primera acción a realizar es determinar los aspectos a diagnosticar, así como las técnicas a utilizar para aplicar, procesar los datos obtenidos y a partir de estos, elaborar los diagnósticos, pronósticos individuales y grupales. Dentro de los contenidos deben propiciarse las acciones de orientación y tutoría según los objetivos proyectados, la atención a la diversidad y los ámbitos de la Educación Inicial.

En el citado documento se declara que las tutorías son actividades de carácter formativo, que tienen por objetivo dar orientación y acompañamiento a los estudiantes,

como elementos relevantes de la formación universitaria (Ecuador. Universidad Metropolitana, 2016).

El profesor debe tomar en consideración que esto articula con los programas que además de sus objetivos, describen las competencias relacionadas con el perfil de la carrera, las habilidades, conocimientos y valores a formar. También se nominalizan los resultados esperados que se reajustan de acuerdo a las posibilidades del estudiante.

El tercer eje planteado resulta integrador ya que permite elaborar los valores que se le dará a los indicadores de la estrategia de enseñanza-aprendizaje y consecuentemente a la evaluación. Estos responden al estudio diagnóstico que es procesual y a las particularidades individuales y grupales de los participantes.

Los valores se corresponden con una evaluación sistemática formativa y que sirven para orientar a los estudiantes sobre los retos que le impone estudiar la carrera y que deben satisfacer de acuerdo a sus potencialidades.

#### *Herramientas para el logro de una evaluación inclusiva.*

Para el logro de una evaluación inclusiva se propone poner en práctica el aprendizaje cooperativo inclusivo, como una de las metodologías a utilizar. La cooperación entre los miembros del grupo proporciona la convivencia y un aprendizaje compartido donde cada cual aporta un saber propio basado en su fortaleza y se nutre de los saberes del resto del grupo para producir conocimientos y desarrollar habilidades que favorezca su formación. En este sentido es oportuno referenciar a Lata & Montserrat (2016), cuando señala: Cooperar implica una serie de valores relacionados con el desarrollo personal del alumnado que no contempla la colaboración, que como dice Pujolás (Lago, et al., 2009) conlleva *“un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad”*, que los lleve a asumir colectivamente un objetivo compartido, un proyecto común.

Se entiende, por consiguiente, que para hablar de aprendizaje cooperativo no podemos limitarnos a plantear actividades en las que los estudiantes trabajen en equipo. Cooperar implica que el éxito se alcanza, si y solo si todos los miembros del equipo aprenden los unos de los otros, cada cual hasta donde sus capacidades le permitan, avanzando juntos hacia una finalidad compartida. Cabe añadir la puntualización que aporta Ferreiro (2003), citado por Hernández (2016), el cual considera que la cooperación implica resultados en conjunto mediante una interdependencia positiva que involucra a cada uno de los miembros de un equipo en lo que se hace; en el transcurso de la cooperación cada uno aporta su talento, incrementa y diversifica su participación en clase lo que

favorece la creación de un ambiente de ayuda mutua en el que aprenden unos de otros.

Proporcionar el aprendizaje cooperativo contribuye al diálogo desde la diversidad y el aprendizaje tanto individual como grupal. En él se pueden reconocer los aportes de cada uno y los que se generan a partir del grupo. Además, proporciona la oportunidad de que cada estudiante pueda aportar su conocimiento, su capacidad y haga de la interacción grupal una herramienta para transformar sus debilidades en fortalezas.

El trabajo cooperativo permite evaluar el crecimiento de los participantes de acuerdo a su diagnóstico y a los propósitos con los que se ha organizado. Consecuentemente con este presupuesto se debe promover la participación de todos y cada uno, con una adecuada organización del trabajo. En este, se deben involucrar los conocimientos previos y experiencias de los educandos para lograr aprendizajes significativos y una experiencia enriquecedora, aportadora de un clima emocional positivo y de aceptación y estimulación de los miembros del grupo. Además, contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas y de socialización como parte de los aprendizajes.

Esta metodología permite ejecutar lo ya planteado: la evaluación debe basarse en valores inclusivos, donde se establece la diferenciación de los conocimientos, destrezas y competencias a alcanzar en función de las características de sus participantes y de sus necesidades en relación a las metas que se propone la formación en la carrera que se estudia y los logros que deben alcanzarse. La evaluación debe tributar al aprendizaje que atiende la diversidad en contraposición a la clasificación. Y aporta que para lograrlo el grupo se constituye en una red de apoyo importante.

El profesor debe saber cuándo emplear la metodología del aprendizaje cooperativo y crear las condiciones para realizarlo, así como, evaluar que sea productivo y desarrollador para sus miembros, en función del logro de una cultura inclusiva.

Otras herramientas útiles que se proponen pueden ser el intercambio de roles en relación al trabajo grupal, las experiencias a partir de la expresión artística, el uso del portafolio, la elaboración de proyectos integradores, el diseño de medios de enseñanza para la práctica educativa, la creación de espacios de aprendizajes Valladares (2014), donde se permita al estudiante declarar sus dudas y lo que necesita conocer, el registro de aprendizajes, entre otras que pueden ser creadas en función de las necesidades de los estudiantes y los fines educativos a alcanzar.

En este sentido es importante destacar que se debe optimizar los recursos de la evaluación en sus diferentes dimensiones. Debe potenciarse la combinación de la evaluación formativa y sumativa. Otra vía que enriquece la concepción evaluativa puede ser la utilización de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, siempre y cuando se seleccione el momento propicio y estas contribuyan a desarrollar un proceso responsable, participativo e inclusivo.

En estos procesos de evaluación se debe respetar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las habilidades que han desarrollado durante el curso en función del diagnóstico inicial, por esto es importante orientar al estudiante para la realización de estas formas de evaluar, sin embargo, la importancia de tenerlas en cuenta radica en que tributa a la participación y reflexión por parte de los educandos acerca de sus logros y el de los otros, así como también, les permite replantearse nuevos proyectos para seguir creciendo.

## CONCLUSIONES

La evaluación áulica como práctica inclusiva requiere de una propuesta que se corresponda con los presupuestos de la educación inclusiva, ya que forma parte de un sistema que compromete la cosmovisión que se tiene de las formas de actuar en los planos docente, socioafectivo y comunicativo en el ámbito académico.

La necesidad de una evaluación áulica inclusiva como práctica educativa en la formación de profesores de educación inicial en la UMET, requirió la propuesta de tres ejes que, emanados de la didáctica, se traducen en indicadores que fundamentan la implementación de la evaluación en el marco de una universidad inclusiva sustentada en una concepción de educación “con todos y para todos”.

La evaluación inclusiva como componente del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Educación Inicial y Talento Infantil; se ejerce a partir de la tutoría, la docencia, la vinculación y la investigación como vías de diagnóstico, pero también como proceso desarrollador y estimulador de las potencialidades de cada estudiante y de cada grupo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F., Ginoris, O., Armas, C., Martínez, B. N., & Tabares, R. M. (2013). *El proceso de enseñanza y sus componentes fundamentales. Diversidad de relaciones desde sus fundamentos teóricos*. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/componentes-didc3a1cticos.pdf>

Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017-2021). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida” de Ecuador*. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-2017-2021-toda-una-vida-de-ecuador>

Ecuador. Universidad Metropolitana. (2016). *Manual de procedimientos de tutoría*. <http://www.umet.edu.ec/normativa/manual-de-procedimientos-de-tutorias/>

González, T. (2010). *Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas*. Revista Educação, Artes e Inclusão, 1(3), 19-29

Hernández, R. (2016). *La Metodología del Aprendizaje Cooperativo*. [http://unisan.edu.mx/blog/2016/07/06/boletin34\\_art1/](http://unisan.edu.mx/blog/2016/07/06/boletin34_art1/)

Lago, J. R., Pujolàs, P., Riera, G., & Vilarrasa, A. (2015). *El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9(2), 73-90.

Lata, S., & Montserrat, C. M. (2016). *El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa*. Revista Complutense de Educación, 27(3), 1085-1101.

Mejía, O. (2012). *De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias*. Revista Electrónica Educare, 16(1), 27-46.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación en Ginebra. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)

Rojas, A. L., Estévez, M. A., & Macías, A. M. (2018). *Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera Educación Inicial*. Revista Conrado, 14(64), 72-79.

Valladares, M. G. (2014). *Los espacios de aprendizaje: un enfoque para re-pensar la investigación en las artes*. Tercio creciente, 6, 7-12.

# 41

## LA INSERCIÓN AL CAMPO LABORAL DE LOS ARTISTAS DEL INSTITUTO DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO ¿VOCACIÓN O HABITUS?

THE INSERTION TO THE LABOR FIELD OF THE ARTISTS OF THE INSTITUTE OF ARTS OF THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF THE STATE OF HIDALGO; VOCATION OR HABITUS?

Lydia Raesfeld<sup>1</sup>

E-mail: [raesfeld@uaeh.edu.mx](mailto:raesfeld@uaeh.edu.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2589-9628>

Maricela Hernández Pliego<sup>1</sup>

E-mail: [mozbetcor@yahoo.com.mx](mailto:mozbetcor@yahoo.com.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3962-9565>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Raesfeld, L., & Hernández Pliego, M. (2020). La inserción al campo laboral de los artistas del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ¿vocación o habitus?. *Revista Conrado*, 16(74), 332-340.

### RESUMEN

Los diversos enfoques y perspectivas con respecto a la inserción al campo laboral señalan los retos actuales a los que se enfrentan los jóvenes universitarios. Para Bourdieu, esta incorporación al campo laboral, ya sea de manera laboral o profesional, se debe a la posición y disposición que los agentes tengan con respecto al campo. Al analizar el espacio social del Instituto de Artes (IDA) que es parte de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, a través de la teoría de la economía de las prácticas sociales de Bourdieu, por medio de un estudio de corte mixto, se encontró en los estudiantes que el grado de incorporación como habitus del capital cultural incorporado, el capital simbólico y el biológico-estético, brindan la posición y disposición del habitus dentro del campo artístico del IDA. Con respecto a los egresados, el grado de incorporación del capital cultural incorporado, simbólico, biológico-estético y lingüístico, brindará la posición y disposición del habitus y la incorporación al campo laboral de manera laboral o profesional.

### Palabras clave:

Campo, inserción profesional, inserción laboral, habitus, capital.

### ABSTRACT

The diverse approaches and perspectives with regard to the insertion to the labor field indicate the current challenges faced by university students. For Bourdieu, he is incorporated into the labor field, whether in a professional or professional manner, it is due to the position and disposition that the agents have regarding the field. When analyzing the social space of the Institute of Arts (IDA) that is part of the Autonomous University of the State of Hidalgo, through the theory of the economics of social practices of Bourdieu, through a mixed-cut study, it was found in the students that the degree of incorporation as habitus of the incorporated cultural capital, the symbolic capital and the biological-aesthetic, provide the position and disposition of the habitus within the artistic field of the IDA. With respect to the graduates, the degree of incorporation of incorporated cultural capital, symbolic, biological-aesthetic and linguistic, will provide the position and disposition of the habitus and the incorporation to the labor field in a professional or professional manner.

### Keywords:

Field, professional insertion, labor insertion, habitus, capital.

## INTRODUCCIÓN

El arte, parte importante de las culturas, es una representación objetiva de la concepción de la realidad en el pensamiento de las sociedades. Desde la antigüedad, el artista ha sido considerado el principal representante del arte por motivo de que contaba con cierta destreza y habilidad para realizar una actividad determinada como por ejemplo el esculpir o pintar, el tocar un instrumento, el bailar, etc. Dicha figura, que era iluminada por figuras divinizadas de nueve mujeres, también nombradas “las musas de las artes”, las cuales inspiraban a filósofos y poetas además de influenciar la creación de distintas ramas artísticas como la música, el canto, el teatro, la poesía, entre otras ramas científicas. En sociedades como la del México prehispánico, China y Egipto, el arte era utilizado con fines religiosos, encontrando el artista su vínculo con lo divino.

Esa es la razón por la que el artista o artesano, contaba con una educación “diferente” siendo instruido para perpetuar cierto conocimiento o técnica que ayudaba a plasmar un momento específico.

La profesionalización y especialización del artesano o artista, ha perdurado desde épocas pasadas hasta tiempo modernos, sin embargo, el concepto de artista, así como el concepto de arte ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo. Cabe señalar, que parte de la historia del arte como la figura del artista se encontraba al servicio de la religión o de la burguesía siendo estos sus mecenas. Posteriormente, el artista se empezó a “valer por sí mismo” y por ende el arte se convirtió en la representación fiel del artista. Baudelaire (2007), explicita lo antes mencionado, principalmente en dos sus publicaciones “Las flores del mal” y “El arte filosófico”, en donde redacta **“¿Qué es el arte puro sino la concepción moderna? es crear una magia sugestiva que contenga al mismo tiempo al objeto y al sujeto, al mundo exterior al artista y al artista mismo”**. (p.56)

El concepto del artista en la actualidad, es similar a la concepción Hegeliana del artista, es decir, el artista es visto como el creador, el inventor y aquel que plasma la subjetividad de la belleza del mundo de una manera tangible y objetiva, demostrando que la historicidad del campo artístico, dota al artista de “virtudes” morales que, pese a su comportamiento o ethos adquirido e interiorizado, es aceptado y hasta celebrado en las sociedades tradicionales y en las sociedades neoliberales.

Hoy en día, las escuelas de arte suelen ser las principales productoras de “artistas” cuya legalidad e institucionalidad, fuerzas creadoras de creencias y por ende de prácticas conforme a esas creencias, esta legalidad e

institucionalidad es otorgada por organismos exteriores a estas que cuentan con una fuerza dominante mayor, lo que Bourdieu denominaría como el “campo de poder”. Las escuelas de arte, cual espacio social objetivo se encuentra dotado de sus propias reglas específicas y sus normas particulares, en donde es necesario **“que haya gente dispuesta a jugar el juego, que esté dotada de la *habitus* que implica el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, que crean en el valor de lo que allí está en juego”**. (Gutiérrez, 2005, p. 13)

El cuestionamiento del arte, producto de lo que se encuentra en juego dentro de las escuelas en donde se enseña a “crear” y a ser artista, se ha puesto en relieve por autores como Adorno y Bourdieu, en donde se señala que la “fabricación” casi en serie de artistas ha dado como resultado la desvalorización del arte, si puede llamarse como tal.

Todo lleva a pensar que, según la misma lógica, la constitución de la obra de arte como mercancía, y la aparición, ligada a los progresos de la división del trabajo, de una categoría numerosa de productores de bienes simbólicos específicamente destinados al mercado, preparaban el terreno para una teoría pura del arte, es decir, el arte en tanto arte, determinando una disociación entre el arte como simple mercancía y el arte como pura significación, producida por una intención puramente simbólica y destinada a la apropiación simbólica, es decir, a la delectación desinteresada, irreductible a la simple posesión material. (Bourdieu, 2004, p. 89).

El trabajo del artista, consumido y validado como arte por aquellos que se encuentran investidos por el manto legal y simbólico de “críticos de arte” o “expertos en arte”, se encuentra condicionado por el grupo de la burguesía, que dictamina quien puede denominarse e institucionalizarse como artista, puesto su posición en el campo les permite dictar las “normas y reglas” y por ende decidir quién accede al campo artístico y quien es desechado o relegado a “artesano”. Dicho trabajo suele verse permeado por el lugar y el contexto en donde se produce. Un claro ejemplo de esto es el caso de México, en donde, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016a), mostró que el número de egresados de escuelas de arte fue de 172 mil personas, de los cuales 22,935 fueron músicos profesionales. Solo el 26.5% se insertaron profesionalmente, el 54.4% se insertó laboralmente en la docencia, el 1.7% se dedicó a la investigación y el 17.1% decidió dedicarse a otra cosa (México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016b).

Lo anterior señala que el trabajo del artista, específicamente el artista mexicano, se encuentra modificado debido a las condiciones externas que permean al campo artístico. Puesto que dicho espacio social cuenta con sus propias reglas y especificaciones, el artista como agente que ingresa y permanece dentro del mismo, se encuentra condicionado por el espacio geográfico en el que se encuentra, las especificaciones del campo artístico y por los campos con los que convive este, como es el campo laboral, el que se encuentra constituido por la inserción laboral y la inserción profesional, el campo político, el campo económico, etc.

Al hablar de inserción laboral y profesional de los egresados universitarios, implica hablar de una serie de conceptos teóricos que interactúan y problematizan la inserción al campo laboral. Dichos conceptos pueden observarse claramente en la teoría de Bourdieu, además la interacción que se ejercen entre estos y las implicaciones que conlleva esta dinámica. Dentro de esta interacción encontramos que, dentro del campo laboral, intervienen además los conceptos teóricos de bienestar y prosperidad económica y social de un país (García, 2012), contrario a esto también se vislumbra el concepto de precariedad laboral y la falta de oportunidades para los jóvenes<sup>1</sup> que egresan de licenciaturas (Mancini, 2014).

Por tal motivo, en la actualidad los egresados universitarios se encuentran ante la problemática de la falta de oportunidades para conseguir un empleo y la idea preconcebida de que los estudios son la manera de “salir adelante” o “salir de la pobreza”, sin embargo según la Organización Internacional del Trabajo (2017), existen mundialmente 71 millones de jóvenes entre 18 y 29 años que se encuentran desempleados, y 156 millones de trabajadores jóvenes que viven en la pobreza, lo que nos muestra que los estudios no cumplen la función que en épocas anteriores cumplían, además de que el capital institucionalizado, es decir el título universitario, no abre las puertas como para la adquisición “inmediata” de un empleo al egresar de la universidad.

Desde este enfoque, observamos que la inserción laboral entonces ¿es producto de las oportunidades laborales? o es que acaso la inserción laboral ¿encuentra su nacimiento en la reproducción social? y sobre todo en que consiste que ciertos agentes se inserten de manera profesional o de manera laboralmente<sup>2</sup>?

1 Por jóvenes, hacemos referencia a adultos jóvenes, los cuales son “toda persona que se encuentra entre 20 y 24 años”.

2 Por este concepto se entiende el contar con un trabajo, sin tener precisamente relación con los estudios profesionales.

Uno de los principales retos a los cuales se enfrentan los jóvenes egresados en México que desean ingresar al campo laboral es que, según la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2017), los jóvenes no tienen la experiencia deseada para cubrir un puesto de trabajo, además de los bajos salarios y la baja flexibilización del trabajo, es importante señalar que la misma casa de estudios en donde trabajan algunos de sus egresados no brinda esas condiciones. Rodríguez & Aguilar (2003), hacen mención que la problemática principal es el rezago educativo que presentan los jóvenes postulantes al campo laboral, añadido a esto, Mancini (2014), menciona que existen tres factores preponderantes para que los estudiantes universitarios mexicanos puedan ingresar e insertarse al campo laboral. Estos factores son el deterioro de las condiciones laborales, los bajos salarios y el aumento de la informalidad.

Para esta autora, los jóvenes egresados universitarios tienen menos posibilidades de insertarse en puestos de calidad, según los estándares de la Organización Internacional del Trabajo, en comparación en épocas pasadas, esto de acuerdo con la Encuesta Demográfica Retrospectiva (México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011). Lo que puede observarse, por ejemplo, en la inserción al campo laboral de los artistas, donde según Guadarrama & López (2014) en América latina, los artistas, sufren de precariedad laboral y precariedad al insertarse profesionalmente.

Comenta específicamente de los músicos profesionales: *“Aun en las orquestas sinfónicas disminuyen cada vez más las plazas por tiempo indefinido, impulsando a los ejecutantes a buscar otros empleos para obtener ingresos dignos”* (p. 232). Esto hace referencia a que, según los autores, la inserción al campo laboral de los artistas en Latinoamérica es escasa o bien, no cumple con los requerimientos generales para considerarse una inserción profesional de calidad. Lo cual, conlleva a la relación con los términos precariedad, falta de estabilidad y la mala calidad de los empleos, conceptos relacionados en cierta medida también con la inserción al campo laboral.

Diferentes organizaciones (Federación Internacional de Músicos, 2018; y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización Internacional del Trabajo) concuerdan que:

Cada vez son menos los artistas que tienen un lugar estable laboralmente, y aun éstos, por el carácter temporal de los mismos o la inexistencia de contratos, trabajan simultáneamente como extras en diversas orquestas, como maestros en instituciones de enseñanza públicas y privadas o de manera particular.

También lo hacen por su cuenta en proyectos propios, en trabajos eventuales —los popularmente llamados “huesos”— o como empleados en actividades no relacionadas con el arte (Guadarrama & López, 2014).

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2002), los jóvenes latinoamericanos, y hablando específicamente de México, cuentan con una mayor preparación en comparación con épocas anteriores, pero también tienen mayores problemas de insertarse en el campo laboral. Uno de los retos a los que se enfrenta, son la brecha salarial que presenta nuestro país ya que para los jóvenes altamente calificados los ingresos que reciben no son proporcionales a sus estudios puesto que, por ejemplo, un joven con una maestría recibe un sueldo proporcional al de un vendedor con un negocio propio que no cuenta con capital institucionalizado, es decir un título universitario, ahora bien, llega a presentarse el caso de que los individuos con una preparación más extensa lleguen a considerarse sobre calificados y son excluidos del campo laboral, sin embargo entre los años 2000 al 2008, en México, la matrícula en nivel superior tuvo un aumento del 38.4% (Salgado, 2011), esto quiere decir, que un número de mayor de jóvenes está estudiando una licenciatura y se está preparando para ejercer una profesión.

Actualmente hay más jóvenes que cuentan con una licenciatura y menos inserción profesional, por tal motivo la Organización Internacional del Trabajo (2017), observa este tema como una prioridad política principal para todos los países, siendo considerado como un desafío global, lo que podemos observar tácitamente, puesto que la población total (México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016b) en México de personas con edad para trabajar es de 2,934,609, de los cuales 59.3% entre edades de 19 a 30 años cuentan con un empleo y 3.4% se encuentran desocupados. Según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2016a) el número de profesionistas laborando en todo el país son 7.9 millones de personas.

Hidalgo cuenta con 2.8 millones de habitantes, de los cuales según la secretaria del Trabajo (2017), la población en edad de trabajar es de 2,094, 677, ahora bien, 353, 978 cuentan con un empleo en donde 164,402 tienen un título de licenciatura. De la población económicamente inactiva, que son 913,711, el 29% cuenta con una licenciatura, lo que demuestra a grosso modo el desafío al que hacía referencia al Organización Internacional del Trabajo; además de la Organización de las Naciones Unidas (2015), puesto que *“la generación de empleos juveniles dignos y productivos se ha definido como una de las metas en el marco de los objetivos de desarrollo del milenio”*.

¿Cuáles la situación de los alumnos artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo? En 2017 contaba con 27,435 alumnos estudiantes de diferentes licenciaturas, de las cuales egresaron en el año 2016, 4,482 alumnos de las diferentes campus y licenciaturas. Ahora bien, según Solera (2011), en Hidalgo la tasa de desocupación de licenciaturas es de entre 1% y 2.5%, en disciplinas artísticas presenta el 6.8%:

Los que logran trabajar a tiempo completo en actividades relacionadas con la disciplina que estudiaron, son principalmente los egresados de arquitectura, ciencias de la salud e ingenierías, en las que entre un 57 y un 66% ejercen su profesión. Un segundo grupo lo forman los egresados de Ciencias Sociales, Química, Economía, Administración y ciencias agropecuarias, en las que la proporción de personas plenamente empleadas está en el rango de 47 a 52%. Finalmente, hay un grupo de profesiones en las que la incorporación plena al mercado de trabajo es menor. Sólo entre un 28 y un 42% de los egresados de las carreras de Educación, Biología, Artes, Matemática y Humanidades desempeña a tiempo completo una ocupación afín a sus estudios (Solera, 2011).

Y continua: Aquellos que estudiaron Arte tienen menos oportunidades que los de otras carreras de trabajar en lo que aprendieron. Sólo una tercera parte de los que estudiaron, laboran a tiempo completo en este campo, la mayoría, o bien se emplea a tiempo parcial, o realiza otras actividades, como ya se indicó es, además, el grupo que presenta un mayor nivel de desempleo (Solera, 2011).

Mostrando que una de las problemáticas que viven los jóvenes egresados del Instituto de Artes (IA) de dicha casa de estudios es que aproximadamente el 80% de los egresados<sup>3</sup> tiene una inserción laboral, especialmente en docencia y aproximadamente el 20% realizó una inserción profesional de acuerdo con su área.

En comparación, en el 2013 la Licenciatura en Psicología de la misma casa de estudios, tuvo una inserción profesional de aproximadamente 80% y una inserción laboral del 20%, en ese mismo año, los jóvenes egresados de la Licenciatura en Turismo tuvieron una inserción profesional de aproximadamente 80% y una inserción laboral del 20%, en el año 2014 el 84% de los egresados de la Licenciatura en Farmacia contaba con un empleo, el 50% realizó una inserción profesional y 34% realizó una inserción laboral, entonces ¿en qué consiste que algunos individuos se inserten profesionalmente y otros laboralmente?

3 Es importante mencionar que de esta categoría excluimos a los alumnos egresados de la Lic. En Danza, mismos que aproximadamente el 50% de sus egresados se insertó profesionalmente.

## MATERIALES Y MÉTODO

Para resolver este cuestionamiento se realizó un estudio de corte mixto, en donde se utilizaron herramientas como el cuestionario y la entrevista no estructurada, el cuestionario se aplicó a 119 individuos que pertenecen IDA de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, de entre los cuales se encuentran egresados y estudiantes de diversos semestres, lo cual nos permitió observar las trayectorias de estos, así como la incorporación de los capitales en juego dentro del campo del IDA.

El IDA, considerado como un campo específico, que cuenta con sus reglas y capitales específicos, se encuentra conformado por cuatro licenciaturas: Música, Danza, Artes Visuales y Arte Dramático y tiene un plan de estudios diferente para cada licenciatura.

### Población y Muestra

Sin embargo, la posición de los agentes ante la inserción al campo laboral depende de la apropiación e interiorización de los capitales que se encuentran en juego en el campo. Sin embargo, esta posición no es la misma para aquellos que son egresados del IDA y cuentan con una inserción laboral, o bien, aquellos que son egresados y cuentan con una inserción profesional, y lo mismo sucede con los alumnos.

### Instrumento

Por tal razón, para el presente estudio, se categorizaron a aquellos estudiantes que cuentan con una inserción laboral y los que cuentan con una inserción profesional, así como a egresados con inserción laboral y profesional.

Esta categorización empírica, así como un cuestionario conformado por 56 reactivos, el cual se dividió en tres segmentos, nos permitió tener un acercamiento más claro de las trayectorias de los agentes, así como los capitales en juego y el campo del IDA.

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los sujetos de estudio pertenecen principalmente estudiantes de las cuatro licenciaturas que se ofertan dentro de este campo, las cuales son: música, artes visuales, arte dramático y danza. Para poder comprender la trayectoria, los capitales en juego, la dinámica del campo y la disposición del habitus, se encuestó a lo largo de 2018

a alumnos de 1, 5,4 y 8,10 semestre respectivamente, así como a egresados de las mismas áreas. Teniendo como eje de análisis la incorporación de los capitales, así como los capitales en juego, la trayectoria de los individuos, la concepción del campo artístico, al igual que la inserción al campo laboral, ya sea de manera profesional o laboral y las condiciones de empleo. El cuestionario que se encuentra dividido en tres partes, permite entender lo antes mencionado. La importancia de involucrar a alumnos y egresados radica en entender la trayectoria de vida, así como los capitales con los que se cuenta y la apropiación e incorporación de estos a lo largo de su estancia escolar.

Puesto que la presente investigación radica en entender la incorporación al campo laboral, ya sea de manera profesional o laboral, y por motivo de que dicha inserción depende de la posición y disposición con la que cuentan los agentes sociales, se ha dividido de la siguiente manera.

- Los dominantes (++), serán los que lograron incorporarse al campo laboral de manera profesional. Son aquellos que interiorizaron e incorporaron de manera “duradera” los capitales en cuestión y cuentan con una disposición lúdica.
- Los dominados (--), serán aquellos agentes que se incorporen al campo laboral de manera laboral. La interiorización de los capitales les da una posición en el campo y cuentan con otra disposición con respecto al habitus.

Sin embargo, el volumen e incorporación de los capitales, brinda la posición en el campo, así como la disposición del habitus. Para contar con más información y veracidad, se utilizó una herramienta cualitativa, la entrevista no estructurada. Esta permitió la obtención de datos subjetivos, importantes para ubicar a los agentes dentro del campo, así como para la comprensión de la disposición del habitus y su influencia ante la inserción al campo laboral, misma que se aplicará a los agentes representativos (dominantes y dominados).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la figura 1 podemos observar la distribución total de los capitales por licenciatura de los alumnos que se encuentran dentro de este campo.

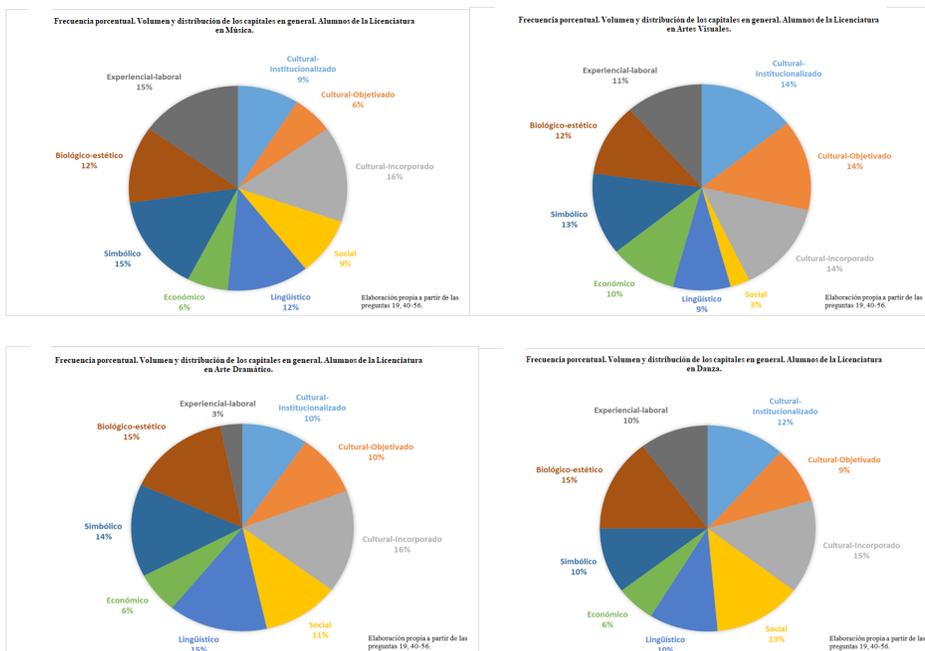


Figura 1. Volumen y distribución de los capitales en general por licenciatura. Alumnos del IDA.

En la figura 1 se observa la distribución y el valor otorgado a cada capital, así como el volumen, entre los alumnos integrantes del campo del IDA. Entre los capitales que se encuentran en juego, tres son primordiales, el capital cultural-incorporado como ethos artístico, es decir, la concepción hegeliana de lo que es el artista y de como se comporta. El capital Simbólico y el Biológico-estético, ya que estos agentes tienden a ocupar su cuerpo como una “herramienta”, estos cuerpos biológicos son juzgados socialmente y tienden a ser reconocidos y construidos de la misma manera. Se encontró que el grado de adquisición y apropiación de estos capitales, sea para hombres o mujeres, brinda su posición dentro del campo del IDA, ya sea dominada o dominante.

Con respecto a los egresados, en la figura 2 podemos observar que el volumen y distribución de los capitales difiere con el de los alumnos:

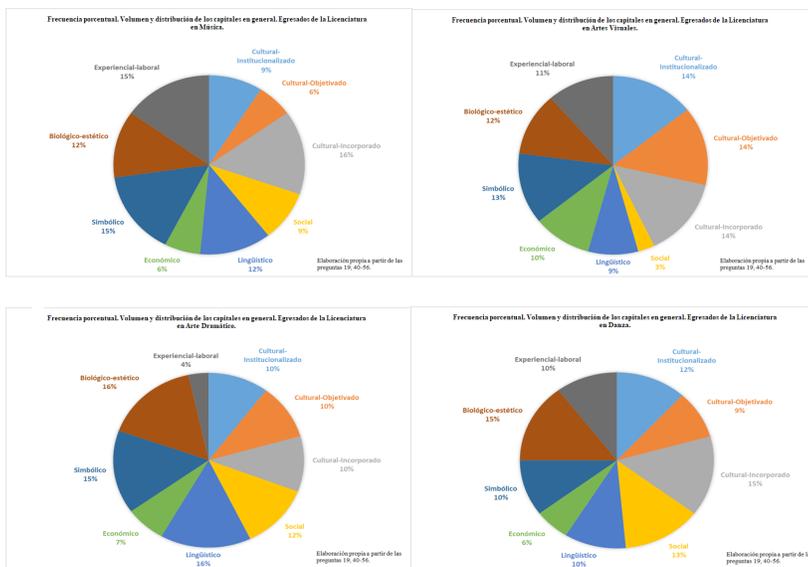


Figura 2. Volumen y distribución de los capitales en general por licenciatura. Egresados del IDA.

En la figura 2 observamos que, si bien los capitales cuentan con diversas distribuciones, los capitales predominantes para estos agentes son: capital cultural-incorporado como ethos artístico, capital simbólico, capital biológico-estético y capital experiencial-laboral. Encontramos que el grado de incorporación de los capitales, en el caso de los egresados, brinda la posición en el campo del IDA, dominado o dominante lo que se convierte en una fuerza que influye grandemente ante la inserción al campo laboral, teniendo los dominantes una inserción profesional y los dominados una inserción laboral.

Cabe señalar que el campo del IDA se rige bajo una doxa dominante y convive con otros campos que ejercen y en cierta forma determinan lo que se conoce como IDA. De la misma manera, los agentes sociales que se encuentran en este campo, a su vez, cuentan con diversos campos que ejercen su propia fuerza. Se determinaron tres campos predominantes que ejercen una fuerza mayor en los agentes sociales, son: El campo familiar, el campo educativo y el campo artístico, contando estos con una doxa y con sus propias especificaciones.

Se concluye que aquellos individuos que cuentan con una inserción laboral cuentan con un movimiento e interacción diferente que aquellos que tienen una inserción profesional y los que no cuentan con trabajo, lo que es explicitado por Bourdieu de una manera más clara.

La ética, que pretende imponer como norma universal los principios de un ethos, es decir, las elecciones forzadas por una condición, es también una manera, más o menos sutil, de sucumbir al *amor fati*, de contentarse con lo que se es y con lo que se tiene. Tal es el fundamento de la manifiesta antinomia entre la ética y la intención revolucionaria (Bourdieu, 1979).

Lo que se muestra a continuación:

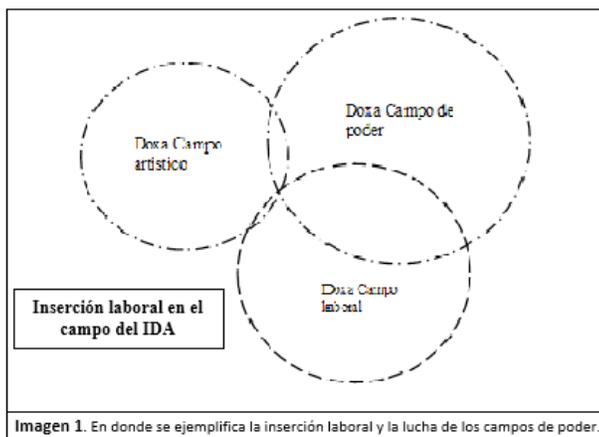


Figura 3. Ejemplificación de la inserción laboral y la lucha de los campos de poder.

En la figura 3, se puede ver la lucha de los campos de aquellos que cuentan con una inserción laboral, se observa que el campo de poder ejerce una mayor fuerza y domina la acción de estos agentes, le sigue el campo laboral y, por último, observamos que el campo artístico ejerce una influencia "mínima" en la acción y decisión de estas personas.

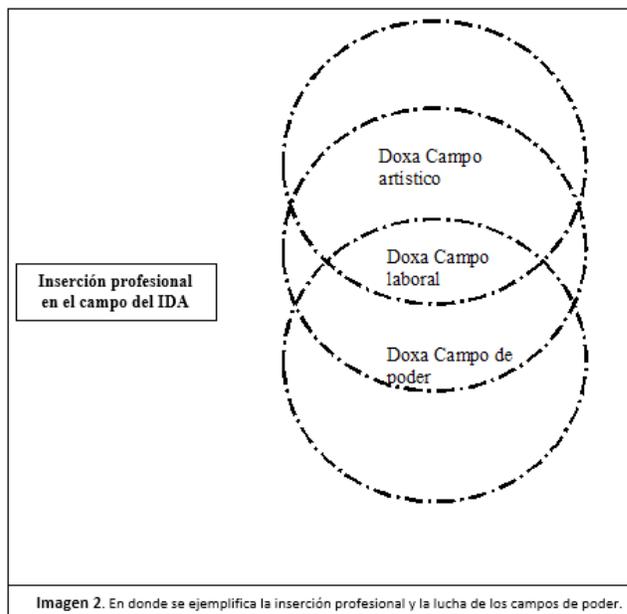


Figura 4. Ejemplificación de la inserción profesional y la lucha de los campos de poder.

En la figura 4 podemos observar que aquellos que cuentan con inserción profesional, no existe "lucha" entre estos, cabe mencionar que aquellos que se encuentran en este grupo en su mayoría son hombres, esto les permite moverse con una mayor libertad en el espacio social. Puesto que socialmente no es mal visto que un varón tenga un trabajo, así como que tenga diversas experiencias sexuales, trasnoche en fiestas, beba e ingiera estupefacientes, y puesto que el *"habitus es lo socialmente incorporado- estructura estructurada- que se ha encarnado de manera duradera en el cuerpo como una segunda naturaleza, naturaleza socialmente constituida"* (Bourdieu, 2011, p. 15), la incorporación duradera del ethos artístico es mucho más sencilla. Aquellas mujeres que logren incorporarse de manera profesional tendrán que haber quebrado la imposición jerárquica social que se les ha impuesto y que simbólicamente les corresponde.

Con respecto a los agentes que no cuentan con un trabajo, se observa en la figura 5 lo siguiente:

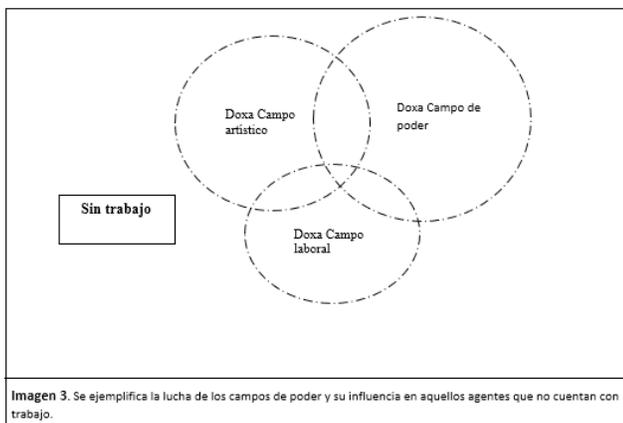


Figura 5. Ejemplificación de la lucha de los campos de poder y su influencia en aquellos agentes que no cuentan con trabajo.

Puesto que este grupo se encuentra conformado por mujeres, se puede observar la dominación del campo de las instituciones, es decir el campo de poder, al no ser señaladas por no tener trabajo, la influencia de éste es mínima, creando la ilusión de la adhesión del ethos artístico, puesto que el dinero no es de importancia para el artista. Sin embargo, como menciona Bourdieu:

La actitud sumisa que se impone a las mujeres se basa en unos cuantos imperativos: sonreír, bajar la mirada, aceptar las interrupciones, etc. (...) las mujeres permanecen encerradas en una especie de cercado invisible que limita el territorio dejando a los movimientos y a los desplazamientos de su cuerpo. Esta especie de confinamiento simbólico queda asegurado prácticamente por su vestimenta, que tiene como efecto, a la vez que disimular el cuerpo, recordar en todo momento el orden, sin tener necesidad de prescribir o prohibir prácticamente nada (mi madre jamás me ha dicho que no tuviera las piernas separadas), porque condiciona de diferentes maneras los movimientos. Estas maneras de mantener el cuerpo, profundamente asociadas a la actitud moral y al pundor que deben mantener las mujeres sigue imponiéndose, como a pesar suyo, incluso cuando dejan de ser impuestas por el atuendo (Bourdieu, 2006).

De tal manera que ellas mismas, aunque tengan la idea de “rechazar” las normas establecidas, rechazan el campo y al mismo tiempo el campo las rechaza a ellas, perpetuando simbólicamente su posición y jerarquía social.

Sin embargo, las posiciones y la disposición de los agentes dentro del campo son determinadas por el volumen y estructura del capital, Gutiérrez (2007), menciona *“posición podría definirse entonces como lugar ocupado en cada campo, en relación con el capital específico que allí*

*está en juego”* (p. 49). Lo que permite que la adhesión a la doxa cobre sentido.

Se concluye que el grado de incorporación de estos capitales, brinda la posición en el campo del IDA, dominado o dominante, además de la incorporación al campo laboral. Es decir, aquellos que hayan incorporado estos capitales de manera duradera, se insertan en el campo laboral de manera profesional. Aquellos que los hayan incorporado de manera parcial y no se hayan vuelto habitus, se incorporan de manera laboral.

Por tal motivo, los dominados tienden de entrada a atribuirse lo que la distribución les atribuye, rechazando lo que les es negado (“eso no es para nosotros”), contentándose con lo que se les otorga, midiendo sus esperanzas por sus posibilidades, definiéndose como los define el orden establecido, reproduciendo en el veredicto que hacen sobre sí mismos el veredicto que sobre ellos hace la economía, destinándose, en una palabra, a lo que en todo caso les pertenece, aceptando ser lo que tienen que ser, “modestos”, “humildes” y “oscuros” (Bourdieu, 2000).

Lo citado por Bourdieu, nos permite entender que puesto que el 80% de los agentes encuestados trabajan en la informalidad y el 45.5% tiene un ingreso mensual de \$1.000 a \$3,000 pesos, se contentan con lo que se les otorga, aceptando y “disfrutando” su situación porque tienen la ilusión de que realizan la actividad que les “gusta”, viviendo en la precariedad y trabajando en condiciones laborales de incertidumbre, sin embargo, los que se encuentran dentro del campo del IDA y son estudiantes, se les “justifican” sus condiciones laborales y su inserción al campo laboral, a pesar de ello, parece ser que la historia del campo influye y traspasan los cuerpos integrándose a estos como herencia social, por tal motivo, sus aspiraciones, sueños y alcances se encuentran sujetos y perpetúan las condiciones laborales de estos agentes sociales.

Si la herencia social desempeña un papel tan importante en la reproducción de todos los cuerpos que están de parte de la reproducción del orden social, es porque, como se ve en ocasión de las crisis que un cambio profundo de la composición social de los recién ingresados introduce, lo que estas especies de clubes altamente selectivos exigen se aprende menos por el aprendizaje académico que por experiencias anteriores y exteriores, y se encuentra inscrito en el cuerpo bajo la forma de disposiciones durables que son constitutivas de un ethos, de una hexis corporal, de un modo de expresión y de pensamiento y de todos esos “no sé qué” eminentemente corporales que se designan con el nombre de “espíritu” (Bourdieu, 1979).

## CONCLUSIONES

Una vez señalado lo anterior, también podemos concluir que el IDA, que se encuentra formado por los cuatro campos especificados con anterioridad (Lic. Música, Lic. Danza, Lic. Artes visuales y Lic. Arte Dramático) mismos que no son iguales, puesto que cuentan con sus especificaciones, particularidades y producen creencias diferentes, es dotado por el campo de poder de la legalidad y legitimidad de producir la creencia de la “libre expresión” y puesto que parte de lo que en ese espacio social produce y se demanda es el ethos artístico, aquellos individuos que ingresan y logran adquirir e interiorizar en forma de habitus este, se produce la creencia de la libertad, lo cual justifica su acción y por ende su existencia, siendo en este sentido dominantes.

Los elegidos quedan marcados, de por vida, por su pertenencia (antiguo alumno de...); son miembros de un orden, en el sentido medieval del término, y de un orden nobiliario, conjunto claramente delimitado (se pertenece a él o no) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y legitimadas, por ello, para dominar. Por eso la separación realizada por la escuela es asimismo una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza (Bourdieu, 1996).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudelaire, C. (2007). *El arte filosófico*. Editorial Perymat Libros.
- Bourdieu, P. (1979). *La reproducción*. Editorial Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases sociales*. Editorial Esclée de Brouwer, S.A.
- Bourdieu, P. (2006). *Las reglas del Arte*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción*. Editorial Laia.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). *Programa social de América Latina*. [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1217/S036398\\_es.pdf;jsessionid=E9E23A2C46B37A9085F03D2862E9AB71?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1217/S036398_es.pdf;jsessionid=E9E23A2C46B37A9085F03D2862E9AB71?sequence=1)
- Federación Internacional de Músicos. (2018). Estudios e informes de la FIM. <https://www.fim-musicians.org/es/documents/fim-surveys/>
- García, J. (2012). *Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas*. Universidad de Oviedo.
- Guadarrama, R., & López, S. (2014). *La precariedad laboral en México. Dimensiones, dinámicas y significados*. Editorial Logos.
- Gutiérrez, A. (2007). *Pobres como siempre*. Editorial Ferreyra.
- Mancini, F. (2014). *México: cambios y continuidades*. Instituto de investigaciones sociales UNAM.
- México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). Encuesta Demográfica Retrospectiva. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/eder/2011/>
- México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016a). *Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2016*. México. Recuperado de: <https://www.concanaco.com.mx/resultados-de-la-encuesta-nacional-de-ocupacion-y-empleo/>
- México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016b). *Programa Anual de Trabajo. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. INEGI. <http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/transparencia/contenidos/doc/PAT16.pdf>
- México. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2017). *Quinto informe ICBI*. México: UAEH. [https://www.uaeh.edu.mx/campus/icbi/informe\\_anual/Informe\\_icbi\\_2015.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/campus/icbi/informe_anual/Informe_icbi_2015.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2015*. ONU. [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015\\_human\\_development\\_report\\_overview\\_-\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo. (2017). *Resolución relativa a las pequeñas y medianas empresas y la creación de empleo decente y productivo*. OIT. <http://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/104/texts-adopted/lang--es/index.htm>
- Rodríguez, J., & Aguilar, K. (2003). Entorno a la formación y la inserción laboral de los profesionales en México. *Revista Tiempo y Memoria*, 4(12).
- Salgado, C. (2011). Empleo y transición profesional en México. *Revista Papeles de Población*, 11(44), 255-285.
- Solera, C. (2011). La inserción laboral de egresados de la educación superior en el estado de Hidalgo. *Revista ANUIES*, 6 (127), 7-22.

# 42

## LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN TIEMPOS DE CRISIS

### EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN TIMES OF CRISIS

Diego Abraham Cueva Gaibor<sup>1</sup>

E-mail: [dcueva@umet.edu.ec](mailto:dcueva@umet.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6068-7631>

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana. Ecuador.

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

Cueva Gaibor, D. A. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Revista Conrado*, 16(74), 341-348.

#### RESUMEN

Las tecnologías, son los dispositivos digitales que se pueden conectar con un ordenador o con internet, hoy son, las herramientas más potentes y versátiles que la sociedad haya conocido hasta el momento. Sin embargo, en el campo de la educación no han sido explotadas adecuadamente, a pesar del potencial en su actividad docente, lo cual podría explicar el poco éxito de los métodos y medios utilizados en la institución educativa para formar los ciudadanos del siglo XXI. En este artículo se valorará el papel que pueden cumplir estas herramientas digitales, tanto en la eficacia de la actividad docente en tiempo de crisis, permitiendo nuevas formas y medios de aprender, fomentando la iniciativa personal o la interacción social, específicamente en América Latina. Para ellos se realizó un estudio de diferentes publicaciones en los últimos 20 años que arrojó elementos útiles, para la que los sistemas educativos los implemente y así puede aportar para preparar a los ciudadanos para un futuro que, en estos tiempos de crisis y cambio, demandará conocimientos nuevos y en el que la iniciativa, el trabajo en equipo y las habilidades sociales seguirán siendo favorables.

#### Palabras clave:

Tecnología educativa, nuevas tecnologías, crisis, educación.

#### ABSTRACT

Technologies are digital devices that can be connected to a computer or the internet, today they are the most powerful and versatile tools that society has known so far. However, in the field of education they have not been adequately exploited, despite the potential in their teaching activity, which could explain the limited success of the methods and means used in the educational institution to train the citizens of the 21st century. This article will assess the role that these digital tools can play, both in the effectiveness of teaching activity in times of crisis, allowing new ways and means of learning, promoting personal initiative or social interaction, specifically in Latin America. For them, a study of different publications in the last 20 years was carried out that yielded useful elements, for which the educational systems implement them and thus can contribute to prepare citizens for a future that, in these times of crisis and change, will demand new knowledge and where initiative, teamwork and social skills will continue to be favorable.

#### Keywords:

Educational technology, new technologies, crisis, education.

## INTRODUCCIÓN

El acceso a una educación de calidad, como derecho fundamental de todas las personas, se enfrenta a un contexto de cambio paradigmático en el siglo XXI. El desarrollo que han alcanzado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la actualidad demanda de los sistemas educacionales una actualización constante de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

En este sentido, la educación ha sido considerada un eslabón esencial que integra la cultura, la sociedad y el desarrollo productivo. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados durante las últimas décadas los sistemas educativos latinoamericanos, *aún* quedan problemas estructurales importantes que obstaculizan el logro de una educación de calidad con cobertura extendida en los países de la región, como son las crisis económicas, políticas, guerras y pandemias.

Históricamente, el objetivo de la educación había sido dotar de conocimientos, preparar a los estudiantes para un futuro laboral y para que ocupen su lugar en la sociedad. Sin embargo, el futuro de la educación se ve, cada vez más complejo teniendo presente la situación epidemiológica internacional. Por lo que se debe ver la misma como una oportunidad para desarrollar y fortalecer nuestros sistemas educativos. Aquí es donde radica su verdadero cambio en épocas de crisis.

Gracias a la tecnología, la educación a futuro, no solo consistirá en impartir o adquirir los conocimientos necesarios para realizar un determinado trabajo, sino que también permitirá desarrollar la personalidad de los estudiantes, centrándose en sus fortalezas, adaptando la cantidad de tiempo dedicado a estudiar a sus necesidades y capacidad, evaluando los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y cuáles *métodos de enseñanza pueden* contribuir de manera más eficaz al desarrollo personal y profesional.

La tecnología educativa debe entonces, humanizar el proceso de aprendizaje y adaptarse a las circunstancias de los alumnos y profesores, para facilitar la labor docente, en el rendimiento académico, en la transmisión de información básica o respondiendo a preguntas frecuentes (Baran, 2014).

Sin embargo, en tiempo de crisis, la tecnología educativa limita en algunos casos establecer relaciones y situaciones de aprendizaje compartido, colaborativo o cooperativo con otros participantes, que enriquecen la experiencia cognitiva y que son propias de la Educación Tradicional.

No obstante, este último elemento se minimiza con una correcta utilización de las TIC y más concretamente de las plataformas educativas que cuentan con recursos tales como: foros, chat, wiki, correo electrónico, hipervínculos a páginas web, enlaces a videoconferencias, entre otros (Rodríguez & Juanes, 2019).

Cuando se habla de crisis, la más reciente es la pandemia mundial por el COVID-19, que desde el mes de enero del 2020 azota al plantea y específicamente en nuestra valoración, a América Latina. Como consecuencia directa de la cuarentena por el COVID-19, se tomó la decisión de muchos países de suspender las actividades económicas, políticas, sociales y educativas, lo que generó en esta última esfera la suspensión de clases.

A tenor de esta decisión, el rol de las instituciones educativas frente al uso de la tecnología educativa para crear ambientes de aprendizaje virtual, nos lleva a replantearnos el modo y la forma en que hoy la escuela educa en tiempos de crisis.

Morín (2001), considera que la gestión administrativa de la educación, debe generar un abordaje académico que permita el acercamiento al modo y forma en que las instituciones educativas deberían prepararse para abordar las nuevas realidades que convergen alrededor de pandemias, guerras y el mismo calentamiento global.

Es entonces cuando en medio de la crisis educativa provocada por el coronavirus, es necesario formar, para la consolidación de una educación que contribuya al futuro viable, que demanda crear aportes para preparar la educación ante tanta incertidumbre sobre el futuro educativo que les espera a las nuevas generaciones, sobre todo en estos tiempos tan difíciles por el COVID-19.

## DESARROLLO

En la actualidad el sistema educativo no ha podido mantenerse al margen con los cambios que han surgido en la Era Digital. Primero se integraron en la sociedad y las vidas de las personas y luego en los centros educativos. Las TIC dejan de ser tan solo herramientas tecnológicas en la educación, sino que se convierten en una de las competencias básicas a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alcívar, et al., 2019).

Bakieva, et al. (2018), consideran que incorporando herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje surgen nuevas oportunidades, por lo cual es muy conveniente y beneficioso su uso; de esta manera, queda en compromiso de los docentes utilizarlos adecuadamente para garantizar cambios trascendentales como consecuencia de su quehacer pedagógico. Se considera que actualmente la inversión que se realiza en equipos

tecnológicos no está siendo aprovechada en su totalidad por los docentes. Existen instituciones educativas con espacios tecnológicos y vanguardistas que, en ocasiones, son ignorados o utilizados esporádicamente, careciendo de sistematización, puesto que son otorgados a docentes con escasos conocimientos de los beneficios cognitivos que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje al utilizar las TIC.

Ahora bien, el uso de las TIC no es lo único que debe tenerse en cuenta para transformar los sistemas educativos e incrementar la cantidad y calidad de los aprendizajes en situaciones de crisis. Esta afirmación se apoya en que con frecuencia el empleo de dichas tecnologías se reduce al de herramientas para transmitir información o acceder a ella y, bajo esta mirada, el objetivo de la educación se sigue definiendo de manera tradicional. Por lo que los profesores tienen ante sí un reto de mayores exigencias, como el de ser más competente en su manejo para transformar las metodologías tradicionales en estrategias innovadoras capaces de promover la construcción de aprendizajes.

El lento ritmo de cambio en las instituciones académicas a nivel mundial es lento, con enfoques de enseñanza basados en siglos de antigüedad, prejuicios institucionales arraigados y aulas pasadas de moda. Sin embargo, el COVID-19 se ha convertido en un catalizador para que las instituciones educativas de todo el mundo busquen soluciones innovadoras en un período de tiempo relativamente corto. De hecho, guerras, revoluciones y crisis económicas fueron en parte desencadenadas por enfermedades epidémicas. O al contrario también: esos grandes eventos generan circunstancias en las que prosperan las enfermedades epidémicas. Así que las epidemias son uno de los grandes factores en la historia humana, uno de los que más nos dicen acerca de quiénes somos como seres humanos, en términos de nuestras creencias, nuestras prioridades morales y nuestras capacidades para actuar colectivamente (Snowden, 2019).

El coronavirus está cambiando instantáneamente la forma en que se imparte la educación, ya que la escuela y el hogar, ahora se convierten en el mismo lugar tras las necesarias regulaciones efectuadas. Según la UNESCO, más de 861.7 millones de niños y jóvenes en 119 países se han visto afectados al tener que hacer frente a la pandemia global que nos ha sacudido este año. Millones de familias en EE.UU. se han tenido que unir al 1.7 millón de niños que se encuentran enrolados en la educación en el hogar.

Las TIC en este escenario, pueden hacer más accesible y abarcador el proceso docente-educativo e impulsar a los estudiantes a metas superiores y al despliegue de su creatividad. Su utilización en contextos de crisis impone

distintos cambios a nivel docente, organizativo, estructural, entre otros, en lo cual los profesores desempeñan un papel fundamental por ser los guías del proceso.

A partir de lo expuesto, no caben dudas de que se deben revisar los referentes actuales de las instituciones de educación y educación superior para promover innovaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje. No pocos autores recomiendan que, en las estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje y no en la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías, independientemente de su importancia, así como que se debe acentuar la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje.

Coincidiendo con estas valoraciones Aguilar (2012), declara que las tecnologías no son un fin, sino un medio que debe emplearse de manera crítica y consciente. No obstante, De la Torre (2006), consideran que para un número cada vez mayor de docentes no son tan importantes los contenidos en sí mismos como los mecanismos mediante los cuales se accede, crea, recopila y se conectan. Sin embargo, su incorporación a la educación es una innovación en sí, pues en todos los casos el aprendizaje experimenta alguna modificación ventajosa.

Este cambio de rol implica un cambio de valores importante. El profesor del siglo XXI, debe ser facilitador, fomentar el debate, la iniciativa y la atención a los estudiantes para, entre todos, con su supervisión y apoyo, ir encontrando el camino hacia el conocimiento. Promueve la participación y premia el trabajo en equipo y la capacidad de debatir y solucionar conflictos de forma razonable y razonada a través de las tecnologías (Buxarrais & Ovide, 2011). Es justo mencionar que, en primer lugar, para implementar una metodología que cuenta con las tecnologías actuales, el profesor debe conocer el mundo online y las distintas herramientas que en él existen, ya que en la práctica educativa, las nuevas tecnologías facilitan que los estudiantes puedan trabajar juntos a pesar de la distancia, que puedan colaborar en un mismo documento o archivo desde distintas localizaciones, y que compartan información y recursos sin estar físicamente al lado, por lo que este tipo de metodología es muy factible en situaciones de crisis donde los estudiantes y profesores por lo general están limitados de movilidad.

En la actualidad, entre las tareas que hoy tienen los profesores está el empleo efectivo de los adelantos científicos y tecnológicos en la formación y educación de los estudiantes. Esta tarea es compleja y difícil; y pone ante los docentes una serie de exigencias, entre las que se destacan:

- Realizarse en correspondencia con las especificidades de este tipo de educación. La educación está matizada, ante todo, porque se ha de desplegar con niños, jóvenes y adultos, quienes mayormente piensan y actúan en correspondencia con determinados principios, normas, costumbres, hábitos y valores establecidos.
- Conjugar dialécticamente lo instructivo y lo educativo. Los profesores en la modalidad presencial, tienen en cuenta la parte afectiva de los alumnos, pero cuando la docencia no es presencial esta labor se hace sumamente difícil, por ende, se tiende a ignorar o, en el mejor de los casos, a relegarse a planos ínfimos. En ello influye no solo la ausencia de los alumnos, sino, sobre todo, que lo que más interesa es la transmisión rápida y precisa de determinado conocimiento científico, habilidades, competencias y otras cualidades positivas que los forman como profesionales (Bautista, 2006).
- Emplear al máximo las facultades y potencialidades humanas. Sobre esta base ha de atenderse esmeradamente las necesidades, los intereses y fines de los estudiantes. Esta faena tiene en la transmisión de conocimientos una vía de grandes posibilidades que ha de utilizarse creativamente para que fructifique. Los seres humanos continuamente aumentan sus conocimientos no únicamente para saber más, sino para afianzarse en el mundo donde viven y satisfacer sus necesidades;

En todo este proceso es muy importante la motivación por el trabajo y por el beneficio que puede brindarle a la sociedad y al individuo; crucial en ello es la creatividad del docente en la enseñanza virtual, sobre todo cuando potencia niveles superiores interactividad entre los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo anterior demuestra el potencial de las tecnologías digitales, la conectividad y los datos para el desarrollo socioeconómico y para la gestión de situaciones de crisis. Existe toda una batería de aplicaciones móviles y soluciones digitales en distintas partes del mundo que apoyan diversas áreas de la actividad productiva y social que además de, contribuir a la reducción de la brecha digital, también contribuyen directamente a la mejora de la calidad de vida de las personas (Rodríguez, et al., 2016).

García (2020), como parte de sus investigaciones considera que la conectividad a la que tengan accesos las personas, puede ser una herramienta fundamental no sólo en la prevención y mitigación, sino también en la fase de salida de crisis gracias al aprovechamiento de la infraestructura asociada a sectores estratégicos como energía, transporte, agua y otros, de modo a potenciar el tejido productivo y la integración regional.

Esta nueva situación ha provocado, una adaptación pedagógica ya que todos los profesores, independientemente de su formación tecnológica, deben adaptar su pedagogía a los nuevos medios. Aunque el problema fundamental es la adaptación de los contenidos previstos con anterioridad a una metodología completamente *online*, esto se desglosa en una reconversión de contenidos y actividades adaptadas al trabajo telemático, teniendo en cuenta una adecuada temporalización; otro elemento a tener en cuenta es la evaluación y la adaptación a la diversidad de espacios áulicos, lo que supone un reto organizativo y demanda un considerable volumen de trabajo para el claustro de docentes.

Desde la perspectiva tecnológica, la nueva situación mundial ha exigido de los docentes una rápida adaptación a herramientas de trabajo digitales que no eran usuales en su labor cotidiana; y han tenido que aprender a trabajar de forma cooperativa compartiendo conocimientos sobre el uso de herramientas, impresiones, dudas, recursos, etc. que está enriquece su quehacer diario.

Para ello es necesario adecuar las estrategias metodológicas en primer lugar y para eso es preciso comprender cual el tipo de estrategias metodológicas en la sociedad informacional actual conveniente a los propósitos para los que se usan las TIC en el proceso enseñanza/aprendizaje. No es lo mismo aprender de las computadoras, que aprender con las computadoras. Cuando el estudiante aprende de las computadoras, éstas funcionan esencialmente como "tutores". En esos casos las TIC apoyan el objetivo, el contenido, las habilidades y los valores. En cambio, cuando se aprende con las computadoras, las mismas se utilizan como herramientas que pueden aplicarse a una variedad de objetivos en el proceso de aprendizaje.

En este segundo tipo de aprendizaje, aunque implica tecnologías más avanzadas, exige instalar estrategias metodológicas para aprovechar mucho mejor el potencial de las TIC, lo que hoy se conoce como didácticas especiales, en este caso de las tecnologías, que permite el fortalecimiento de capacidades intelectuales de orden superior, de la creatividad, de la capacidad investigadora, de sus capacidades y habilidades no sólo para saber más de lo ya sabido, sino para generar constantemente nuevos conocimientos.

A partir de esta nueva situación mundial, Valderrama (2014), apoyándose en la presencia de las TIC, declara estrategias metodológicas que se caracteriza por lo siguiente:

1. Inclusión en la pedagogía las propiedades del espacio virtual. Se requiere en este caso, un trabajo más

intenso de los docentes para propiciar interacciones sustantivas entre los alumnos/as.

2. Los nuevos escenarios educativos presentan desafíos a la hora del uso de las nuevas tecnologías. Se deben potenciar la construcción de novedosos escenarios educativos, la elaboración de instrumentos educativos electrónicos y la formación de educadores especializados en la enseñanza en el nuevo espacio social.
3. El espacio áulico no es presencial sino distal, puede ser sincrónico y asincrónico y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción están dispersos interplanetariamente.
4. Las nuevas tecnologías requieren también de un nuevo tipo de alfabetización de los tutores y los aprendices vinculada con el uso de las tendencias digitales;
5. No se aprende en solitario sino, en comunicación con las demás personas a través de foros, debates, chats, etc.;
6. Permite la formación de educandos con competencias integrales como curiosidad, indagación permanente, sentido crítico, creatividad, conocimiento de la sociedad y competencias tecnológicas culturales;

Es en este contexto, el de las tecnologías del aprendizaje apoyadas por las TIC, donde se hace necesario que los estudiantes sean capaces de analizar la situación de aprendizaje misma, establecer metas significativas y determinar cuáles estrategias deben utilizar (Castañeda, 2012). Durante el aprendizaje, los estudiantes necesitan evaluar cuándo las estrategias que utilizan son efectivas en la satisfacción de la meta de aprendizaje, en tanto evalúan su comprensión sobre el contenido y determinan, continuamente, cuándo la estrategia es efectiva para lograr la meta establecida.

Para Azevedo & Aleven (2013), durante este proceso, los estudiantes requieren modificar, las estrategias iniciales, dadas las condiciones internas y las condiciones externas disponibles en una tecnología de aprendizaje particular. No obstante, en principio, el desempeño que los estudiantes es relativamente elevado ante los diferentes niveles de demanda de contenidos, tareas y estructuras de tecnologías del aprendizaje, como ante diferentes contextos de entrega, incluyendo los virtuales.

Desde esta perspectiva, la consideración de alfabetización digital de los alumnos, la competencia digital implica una diversidad de objetivos, como son:

1. Dominen el manejo técnico de cada tecnología.
2. Posean un conjunto de conocimientos y habilidades específicos que les permitan buscar, seleccionar,

analizar, comprender y recrear la información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías.

3. Desarrollen un cúmulo de valores y actitudes éticas hacia la tecnología.
4. Utilicen los medios y tecnologías en su vida cotidiana no sólo como recursos de ocio y consumo, sino también como entornos para expresión y comunicación con otros seres humanos.
5. Trabajar con diversidad de fuentes y códigos de información.
6. Evaluar la información y discriminar la calidad de la fuente de información.
7. Organizar la información.
8. Saber comunicar la información encontrada a otros (Cabero & Llorente, 2006).

En función de todo lo anterior Aguilar (2012), plantea una gama de estrategias metodológicas para asegurar el éxito de una educación en línea:

- Transformar el grupo colaborativo tanto en docentes como entre los estudiantes, en una comunidad científica sobre la base de la definición de paradigmas que sostengan su investigación.
- Desarrollar una profunda discusión crítica permanente entre los miembros del grupo en el marco de un profundo respeto entre éstos y lo que cada uno de ellos piensa.
- Propender a una discusión amplia y profunda en el grupo donde se incluyan abiertamente diversos temas relevantes en las distintas áreas del conocimiento humano.
- Crear condiciones para que los alumnos aprendan de otros y con otros, conozcan haciendo, construyendo y resolviendo problemas, estudiando casos, utilización de encuestas, discutiendo en foros virtuales, chateando, etc.
- Estimular las destrezas cognitivas de los estudiantes a través del trabajo global y la articulación de todas las asignaturas ya conocidas por los alumnos.
- Construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes y la práctica de los propios estudiantes.
- Fortalecimiento de los conocimientos previos respetando la identidad de los estudiantes.
- Desarrollar pensamiento global, holístico y sistémico, induciendo a los alumnos a descubrir la multidimensionalidad de las cosas a partir del entorno.
- Desarrollar las posibilidades de que los estudiantes gestionen la tecnología, los datos, la información y el propio conocimiento.

A partir de estos análisis, es preciso, entrar a valorar un grupo de elementos que favorecen la adaptación, y es el de considerar la manera en que las TIC contribuyen al desarrollo de nuevas prácticas educativas, más pertinentes y eficaces, lo que incluye fortalecer el protagonismo que tienen los docentes en los cambios educativos y su influencia en el estudiantado. Esto requiere no sólo asumir la complejidad de las nuevas tecnologías, sino entender la docencia desde diversos elementos como, el reconocimiento de los múltiples factores que intervienen en su desarrollo, lo que puede o no, afectar el rendimiento de los estudiantes, y potenciar aquellas experiencias de aprendizaje que las TIC posibilitan o mejoran respecto de las prácticas tradicionales de enseñanza.

El segundo elemento es el de la evaluación de los aprendizajes. Las tecnologías educativas ofrecen una serie de oportunidades innovadoras para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes de cada estudiante, desde el chat, los foros, el wiki cuaderno. Además de, potenciar el desempeño de los docentes y los sistemas educativos. En la actualidad, es posible contar con diversas fuentes de conocimiento que apoyen la toma de decisiones pedagógicas y de política pública en educación.

Otro elemento de análisis es el fortalecimiento de los conocimientos previos del alumno/a través de la educación a distancia. Para ello el profesor debe utilizar modelos didácticos que les permita construir metodologías de aprendizaje con el alumno que fortalezca su autoconciencia o autodescripción, a través de enfoques sistémicos que haga comprender a éstos que cada acontecimiento expresa la totalidad del entorno planetario en que ese suceso ocurre, pero de manera particular o individual.

Esta nueva situación en los modelos pedagógicos obliga a abandonar la idea de instrucción a los alumnos, que se comportan y rinden a través de las informaciones y comunicaciones que reciben. El alumno es un generador de conocimientos nuevos a partir de sus conocimientos previos o saberes sabidos. La didáctica en ambientes virtuales debe fortalecer este proceso de aprendizaje autónomo de alumnos. A su vez, se debe integrar el currículum en sus fundamentos principales en un enfoque interdisciplinario que busque generar nuevos conocimientos a partir de conocimientos previos, fortalecidos por una potente integración de diversas disciplinas. Esto permite en la educación *on line* transformar a los alumnos en constructores y diseñadores activos de su propio aprendizaje en un proceso autónomo, crítico, reflexivo, creativo, colaborativo y responsable en sus tareas de generar nuevos conocimientos.

Con relación a lo anterior, la tecnología aplicada a la educación permite un trabajo holístico, sistémico e interdisciplinario, contextualizado a los procesos de aprendizaje que se producen, lo que permite diversificar los escenarios y actores particulares con intervenciones reales e innovadoras. Para asegurar esta nueva situación es necesario evitar la instalación de estos artefactos en el aula o transformando la Web sólo en un depósito de documentos.

Todo lo contrario, es desarrollar competencias tecnológicas generales y específicas entre los profesores, lo que implica aceptar que las nuevas tecnologías son sólo medios y que hay que desarrollar modelos pedagógicos que permitan poner los medios existentes al servicio del desarrollo de una conciencia ética para desarrollar intervenciones tecnológicas educativas adecuadas a los contextos de una sociedad armónica en los marcos de la sociedad del conocimiento.

Un último elemento de análisis son los costos económicos para la implementación de la educación *on line*, para así reducir de la brecha digital, asegurando el acceso de muchos estudiantes y familias que de otra manera aún estarían marginados del acceso a TICs. Sin embargo, están lejos de poder demostrar un impacto significativo y masivo en la calidad de los resultados de aprendizaje que se esperan. Precisamente por esto, las discusiones sobre TIC deben ir más allá de los temas de disponibilidad de equipos y conectividad, es necesario avanzar hacia el tema de los usos y sus impactos en los aprendizajes (Díaz Barriga, 2013).

Hoy en, tiempos de crisis es vital contar con alfabetización digital básica, es una necesidad no solo para lograr mejores procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino también para tener más herramientas en el ámbito laboral y social. Pero no es suficiente si el acceso y la formación no posibilitan el desarrollo de usos innovadores y nuevas experiencias de aprendizaje. Por tanto, las nuevas políticas que se tracen deben tener presente no solo la compra de equipos, sino también la inversión en capacitación y formación, en recursos educativos innovadores y en la articulación sistémica con las políticas públicas en educación, para posibilitar los cambios necesarios en las prácticas educativas que impacten en la calidad de los aprendizajes.

En este escenario valdría la pena preguntarse ¿cuáles son los retos de futuro de las tecnologías educativas en épocas de crisis?

Dado que el acceso a la información en estos días es prácticamente ilimitado, con una gran cantidad de contenido educativo distribuido a través de la red, habría que

valorar cual será el contenido predominante y quienes serán capaces de crear contenido que primaría, así como las plataformas de aprendizaje que combine la presencia o no de los docentes.

Es importante reconocer que unos de los elementos de la educación en épocas de crisis es la incertidumbre que se genera, por lo que es difícil prever el ritmo de la evolución. Todavía no está clara la efectividad y la viabilidad de algunas tecnologías y aplicaciones en la educación en determinados escenarios. Algunos analistas (Suárez & Custodio, 2014) pronostican un cambio radical en el sector educativo como consecuencia, por ejemplo, de la aparición de los MOOC (*Massive Online Open Courses, cursos masivos y abiertos en línea*). Sin embargo, no se han cumplido sus vaticinios en los cuales se sustituía de la educación formal por los MOOC en breve tiempo.

Esto está dado, en primer lugar, porque los centros educativos de prestigio internacional, ofrecen una experiencia vivencial, en paralelo al programa educativo, difícilmente reducible a un programa masivo. Por otro lado, tampoco los MOOC han cumplido la expectativa de llegar a un público universal y de garantizar un acceso a la educación con independencia de los recursos económicos, sociales y tecnológicos que tengas los usuarios.

Es así, como uno de los retos más importantes del sistema educativo actual es el fomentar la autonomía del estudiante, en vista de que poseer información no significa haber construido el conocimiento, ni saber qué hacer con ella para resolver situaciones. Este reto implica no sólo poner disponible información en los estudiantes, sino que se deben fomentar conocimientos y habilidades que les permitan construir bases de conocimientos de mejor calidad, validarlas con evidencias fuertes a partir de contextos pertinentes en tiempo y forma, adaptarlas a situaciones imprevisibles y transmitir las apropiadamente.

Tapia & León (2013), consideran que para enfrentar el reto de la inclusión de las TIC en la educación debe haber un acompañamiento de una serie de lineamientos que definan un marco de referencia para la toma de decisiones respecto de las acciones que se deben realizar durante el proceso. Identificando 3 dimensiones:

1. Información, vinculada al acceso, modelo y transformación del nuevo conocimiento e información de los entornos digitales.
2. Comunicación, vinculado a la colaboración, trabajo en equipo, y adaptabilidad tecnológica.
3. Ética e Impacto Social, vinculado a las competencias necesarias para afrontar los desafíos éticos producto de la globalización, y auge de las TIC.

Aunado a lo anterior y en el ámbito del aprendizaje apoyado por las TIC, la investigación de estos temas, además de ser incipiente, es deficiente en cuanto a incorporar aquellos mecanismos que han mostrado ser responsables de los aprendizajes requeridos. Ante esto, el reto es presentar a los estudiantes la generación de avances en los nuevos adelantos lo que implica, darles la difusión necesaria de manera tal que los interesados en las tecnologías del aprendizaje estén al tanto de los fundamentos teóricos, empíricamente sustentados. Con relación a lo anterior, es vital entonces, la preparación oportuna de todos los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías.

En este campo, es por todos conocido que limitaciones en la formación docente e inadecuaciones en las tecnologías de la educación han favorecido que el fomento de aprendizajes complejos resulte ineficiente. De aquí que se insista en la necesidad de fomentar la preparación de los docentes en las metodologías determinantes del aprendizaje mediado por tecnologías, de manera tal que se favorezca el entendimiento de su complejidad y, en consecuencia, se optimice la derivación tecnológica requerida.

## CONCLUSIONES

En la actualidad el acceso a las nuevas tecnologías, es indispensable para participar de una sociedad tecnológica. La adopción de las mismas en el medio, como acceso y continuidad, tiene como punto de partida, el romper con las brechas digitales existentes, en una sociedad que aún no cumple con el dinamismo de adaptación que estos tiempos amerita.

En la investigación realizada constatamos que las herramientas tecnológicas en tiempos de crisis han incrementado el grado de significancia y concepción educativa, estableciendo nuevos modelos y estrategias, además de, generar espacios de formación, información, debate y reflexión; rompiendo con las barreras del tradicionalismo establecidas en el aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje mediante uso de las tecnologías educativas, está requiriendo que el docente adquiera un conjunto de competencias con el propósito de implementar metodologías capaces de aprovechar las herramientas tecnológicas, donde la capacitación docente deberá concebirse de manera sistemática y como una de las acciones a considerar para afrontar nuevos retos educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 31-45.
- Alcívar Trejo, C., Vargas Párraga, V., Calderón Cisneros, J., Triviño Ibarra, C., Santillán Indacochea, S., Soria Vera, R., & Cárdenas Zuma, L. (2019). El uso de las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los docentes en las Universidades del Ecuador. *Revista Espacios*, 40(2).
- Azevedo, R., & Aleven, V. (2013). *International handbook of metacognition and Learning technologies*. Springer.
- Bakieva, M., Jornet Meliá, J. M., González-Such, J., & Leyva Barajas, Y. E. (2018). Colegialidad docente: validación lógica del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios Sobre Educación*, 34, 99-127.
- Baran, E. (2014). A review of research on mobile learning in teacher education. *Educational Technology and Society*, 17(4), 17-32.
- Bautista, G. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Buxarrais Estrada, M. R., & Ovide González, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. *Rev. Sinéctica*, 37.
- Cabero, J., & Llorente, C. (2006). La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes. *GID*.
- Castañeda, S. (2012). Nociones y herramientas cognitivas en la modelación del aprendizaje virtual. En, G. Cárdenas y A. Vite Sierra, *De la evidencia empírica a la apropiación tecnológica en psicología*. (pp. 56-68). Ed. Trillas.
- De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa Rev. Eductec*, 15(2).
- Díaz Barriga, F. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21.
- García Zaballos, A. (2020). ¿Cómo la tecnología y la conectividad pueden ayudar a enfrentar la crisis causada por el coronavirus? <https://blogs.iadb.org/innovacion/es/tecnologia-y-conectividad-enfrentar-crisis-coronavirus/>
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Enfoque estratégico sobre tics en educación en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- Rodríguez González, M. A., Barbón Pérez, O. G., Astorga Galaray, P. R., & Añorga Morales, J. A. (2016). La RE-PROPED de la Educación Avanzada y su comunidad virtual para la profesionalización pedagógica. *Revista Cubana de Reumatología*, 18(2), 226-235.
- Rodríguez Hernández, C., & Juanes Giraud, B. Y. (2019). La interactividad en ambientes virtuales en el posgrado. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 38(1).
- Snowden, F. (2019). *Epidemics and Society: From the Black Death to the Present*. Yale University.
- Suárez, N., & Custodio, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vínculos*, 11(1), 209-220.
- Tapia, E. & León, J. (2013). Educación con TIC para la sociedad del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 14(2).
- Valderrama, C. (2012). Sociedad de la información: hegemonía, reduccionismo tecnológico y resistencias. *Rev. Nómadas*, 36, 13-25.

Fecha de presentación: enero, 2020, Fecha de Aceptación: marzo, 2020, Fecha de publicación: mayo, 2020

# 43

## LA COMUNICACIÓN, ASPECTO ESENCIAL EN LA INTERPRETACIÓN NECESARIA DE LA UNIDAD BIOPSIKOSOCIAL DEL HOMBRE FRENTE A LA LUCHA CONTRA EL VIRUS SARS-COV-2

COMMUNICATION, AN ESSENTIAL ASPECT IN THE NECESSARY INTERPRETATION OF THE BIOPSYKOSOCIAL UNIT OF MAN IN THE FIGHT AGAINST THE SARS-COV-2 VIRUS

José Carlos Pérez González<sup>1</sup>

E-mail: [jcperez@ucf.edu.cu](mailto:jcperez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4666-0536>

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pérez González, J. C. (2020). La comunicación, aspecto esencial en la interpretación necesaria de la unidad biopsicosocial del hombre frente a la lucha contra el virus SARS-COV-2. *Revista Conrado*, 16(74), 349-353.

### RESUMEN

Uno de los problemas principales que afronta la sociedad global en estos momentos y pese al número de artículos, que como resultado de procesos de investigación se han desarrollado en el mundo, la comunicación sigue siendo la razón fundamental de la comprensión de las relaciones que se establecen entre todos los seres humanos, a partir de reconocer a estos como unidad biopsicosocial dentro del desarrollo humano, sin obviar los niveles de organización de la materia. El trabajo hace un análisis reflexivo de cómo en tiempos del Coronavirus SARS-COV-2 la comunicación juega su papel en el desarrollo de valores que hacen que cada individuo tenga una actitud responsable individual, que lo distinga dentro de la sociedad en la que vive.

### Palabras clave:

Comunicación, Unidad Biopsicosocial, Niveles de Organización, Coronavirus.

### ABSTRACT

One of the main problems facing global society at the moment and despite the number of articles that have developed around the world as a result of research processes, communication remains the fundamental reason for understanding the relationships that are established among all human beings, from recognizing these as a biopsychosocial unit within human development, without overlooking the levels of organization of matter. The work makes a reflective analysis of how, in times of the SARS-COV-2 Coronavirus, communication plays its role in the development of values that make each individual have an individual responsible attitude that distinguishes them within the society in which they live.

### Keywords:

Communication, Biopsychosocial unit, Levels of Organization, Corononavirus.

## INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales y bajo las condiciones imponentes que nos ha impuesto la aparición, no esperada, de un virus infeccioso de nuevas características, que a ciencia cierta poco se puede decir de él, ha colocado a gran parte de los hombres de ciencias ante la disyuntiva de tener que asumir, por un lado la investigación profundamente científica que permita que en poco tiempo, pueda resolverse la situación mundial causada por este y por otro la necesidad de tener que informar cada uno de los resultados que se obtienen y la mejor manera de combatirlo, pues ya se sabe que la mejor manera de evitarlo es con el apoyo responsable de toda la sociedad, imponiéndose de esta forma que seamos más responsables, solidarios, cooperativos y desaparezca las rencillas y confrontaciones no siempre justificadas entre las personas y hasta los países. Para el virus no hay distinción entre razas, sexos, ricos, pobres, tampoco jóvenes y viejos. Sobre este particular existen ya sobrados ejemplos que se pudieran citar.

La comunicación es para el hombre, una condición indispensable y tan necesaria que prácticamente se hace imposible pensar cómo sería la sociedad sin la existencia de una comunicación entre todos los miembros de estas a nivel global, tal es el caso que los momentos actuales se caracteriza por el desarrollo a pasos agigantados de medios e instrumentos que faciliten esta, así ha surgido el internet, las redes sociales, la TV digital, teléfonos Android de última generación, entre otras.

Un estudio sobre la comunicación nos permitió encontrar, en el libro *Promoción de Salud en Sistemas Educativos*, de Torres (2013), algunas ideas sobre este importante tema y donde se expresa que la **Comunicación** es un término polisémico que por su raíz latina (Comunnis) habla de poner en común, diálogo, intercambio, relación de compartir. La gran mayoría de las definiciones coinciden en verla como *“un proceso de interacción social a través de símbolos y sistemas de mensajes que se producen como parte de la actividad humana y que constituyen una vía esencial para el desarrollo de la personalidad y para la dirección de los procesos”*. En ella se pueden precisar una serie de elementos básicos:

- Es un proceso eminentemente activo, en el que cada uno ejerce una influencia sobre el otro, y no se limita a recibir pasivamente la información. No se puede predecir con absoluta certeza cómo va a reaccionar el otro durante la interacción.
- En el momento del intercambio no solo se transmiten conocimientos, sino también sentimientos, emociones, entre otros elementos contenidos en la misma.

- Está condicionada por el lugar que ocupa la persona dentro del sistema de relaciones sociales.
- Durante la interacción se produce una acción reguladora y autorreguladora que, de una u otra forma, provoca cambios cualitativos y cuantitativos entre los interlocutores.
- Es un proceso que comienza generalmente antes del acto comunicativo en sí mismo y no concluye en él. De ahí que constituye un mecanismo desarrollador de la personalidad.
- Las personas se interinfluyen. Este es un proceso de vínculo donde la subjetividad se potencializa y su contenido está determinado también por esta relación.
- Es necesario tener en cuenta que muchas veces nos estamos comunicando y no somos conscientes de ello, sin embargo, estamos influyendo en el otro.
- Es sumamente importante el estudio de la comunicación para todos aquellos que desarrollen una labor educativa y buscan el bienestar físico y emocional, pues a lo largo de toda su actividad se establece una comunicación constante con las personas, durante la cual es imprescindible conocer los complejismos fenómenos que pueden tener lugar y manejar las diferentes situaciones que surgen a partir de su conocimiento científico y conciencia de los elementos que inciden en ella. En el caso particular de la labor de promoción cobra mayor importancia este fenómeno, como se había referido con anterioridad, pues es importante la intervención de mecanismos persuasivos, que reclama de una comunicación eficiente, que conduzca a la movilización de los recursos psicológicos de los sujetos de esta actividad de promoción.

## DESARROLLO

Asumir desde una perspectiva reflexiva, el papel que le toca a la sociedad cubana ante la compleja situación mundial, producto a la aparición de una pandemia provocada por el virus **SARS-COV-2**, que parece ser prácticamente incontrolables, ha sido objetivo fundamental de los compañeros que de una forma u otra trabajan en busca de una respuesta, que no espera mayor cantidad de tiempo para encontrarla.

En nuestro país el panorama que se aprecia, sin dejar de afectarnos a todos, coloca a la medicina cubana ante un reto y esta labor, sin dudas, está siendo cumplida y se obtienen resultados, sin embargo, aún la sociedad tiene que ser más **responsable** para asumir la Percepción del Riesgo y no contagiarse con el virus **SARS-COV-2**.

Este autor, no puede dejar su condición de investigador y profesional de las Ciencias Pedagógicas, para tratar de explicar la concepción que desde esta ciencia

se tiene acerca de la unidad del hombre como un ser BIOPSIICOSOCIAL.

Usted, sus hijos, amigos y cualquier persona que haya estudiado en nuestro Sistema Nacional de Educación, conocen perfectamente este enfoque sobre los niveles de desarrollo humano, toda vez que se estudian en Secundaria Básica y Preuniversitario: El hombre como ser biológico, psicológico y social.

Es importante que comprendas que el hombre es una unidad *biopsicosocial*, la cual puede ser representada gráficamente de la siguiente forma (Figura 1).

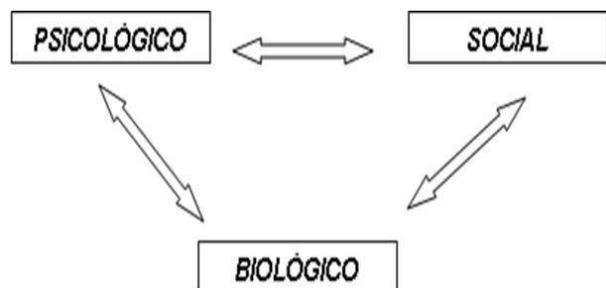


Figura 1. Unidad biopsicosocial en el hombre.

Al tomar en consideración las investigaciones más recientes, estas permiten explicar las tres dimensiones en las que se define esta unidad y que explicamos a continuación. (Psiquis Blogs, 20, 2008), de manera que viendo cada una de ellas por separado, puedas arribar a sus propias conclusiones acerca del carácter biopsicosocial del hombre y su actuar consecuente dentro de la sociedad en la que vive.

#### Dimensión biológica:

El hombre, entre sus múltiples definiciones y características es un animal biológico. Cada persona es definida por las circunstancias específicas y cualidades que presenta; tenemos condiciones como especie que están determinadas desde que nacemos, como por ejemplo la estructura del cuerpo humano, ciertas características fenotípicas que permiten identificarte más con el parecido que tienes a tus padres, además el ordenamiento de ciertas cosas que están determinadas por la herencia. No podemos escapar a nuestra mente y al pensamiento, y en todo momento hacemos uso de él.

Si bien es cierto que nuestro cuerpo es un sistema biológico compuesto de células y órganos complejos que funcionan juntos para darnos la vida, también es cierto que las funciones de nuestro cuerpo afectan profundamente nuestros pensamientos y estados de ánimo. Así, por ejemplo, si soy infectado por el coronavirus tengo dos caminos a seguir:

1. Adquiero el virus, pero estoy completamente asintomático, en esta fase solo transmito la enfermedad, pues no existe ninguna evidencia de que estás enfermo. De esta forma y sin ser mi pretensión, me convierto en un propagador de la enfermedad, pudiendo afectar a un sinnúmero de personas, dentro de las cuales pudiera estar mis padres, esposa, hijos, amigos entrañables, etc.
2. Desarrollar la enfermedad, presentar síntomas, transmitirla y en el peor de los casos llegar al estado grave, pasar en cualquier momento al estado crítico y en el peor de los casos fallecer.

Un tercer camino a seguir sería: con la comunicación que recibo de las autoridades sanitarias, reorganizo mi proyecto de vida y cumplo con las indicaciones de estas, dando muestra de la percepción del riesgo que he tomado conscientemente, contribuyendo con mi ejemplo personal a comunicar y ser multiplicador de las medidas adoptadas y las nuevas que puedan adoptarse.

#### Dimensión psicológica:

Todo hombre al nacer es solo una estructura biológica, determinada por la existencia de células, tejidos, órganos y sistema de órganos, que en su conjunto forman al individuo, caracterizado por la dotación de genes heredados de sus padres y antepasados. Quizás, esta sea la causa por la que el destacado pedagogo ruso K.D. Ushinski, en su época, planteó: *“Todo hombre al nacer es como una tabla rasa, depende de la sociedad en la que vive todo lo demás que se forme en él”*. (García, et al., 2001)

Debemos, entonces, comprender que sobre estas estructuras tiene lugar el desarrollo de complejos procesos psicológicos, a través de los cuales penetran y se instalan las estructuras culturales, educativas y sociales; sobre tales dimensiones se desarrolla una nueva realidad integrada, denominada dimensión psicológica, por ella y a través de ella, se involucran las realidades sociales y culturales que se redimensionan e interpretan, en un contexto específico, el individuo.

Lo anterior explica, por qué individuos nacidos en una misma época tengan características psicológicas que los diferencian del resto de sus coetáneos. Esto explica por qué ante una situación tan compleja, pensamos y actuamos de modos diferentes, algunos dando muestra de la responsabilidad, que como valor posee, otros con menos expresión responsable y si con manifestaciones de indisciplina social, que en ocasiones nos lleva a cometer violación hasta de la Constitución de la República.

Disímiles comportamientos humanos ante esta pandemia mundial, son analizados en trabajos recientes como

los de Tan, et al. (2020); Zhang, et al (2020); Roy, et al. (2020); Liu, et al. (2020); Huang & Zhao (2020).

Por último y no menos importante en nuestro análisis encontramos la **Dimensión social**:

Todos estamos bajo la influencia del ambiente social en el que hemos crecido. El individuo vive en un contexto social, que lo pone en contacto desde su nacimiento con otros seres humanos, de los cuales depende para conservar su vida, formar su carácter y aprender el modo de ganarse el sustento. Estas interacciones con otros y con todos, pueden ser directa o indirectamente; y aparte de tener compañía, al hombre le gusta que toda compañía se preocupe por él y le brinde lo mejor de su ser, a la par él ofrece a los demás miembros de la sociedad lo mejor que como individuo él posee, no se trata entonces de ofrecer solo lo que nos sobre y si compartir lo que tenemos, esto nos hace más colaborativos, colectivistas, mejores ciudadanos y menos egoístas y mezquinos.

Todas las sociedades grandes y pequeñas, simples o complejas definen ciertas pautas de conductas necesarias para el funcionamiento de la sociedad y las prescriben los individuos. Las pautas prescritas de conductas son los papeles sociales. Toda sociedad desarrolla su propio conjunto de papeles, para lograr sus fines y mantener la propia forma adecuada de organización y orden, lo que sin lugar a dudas en nuestro país queda debidamente expresado en la Constitución de la República y el conjunto de leyes que ello determina. A cada individuo se le asigna, por sus propios esfuerzos, un papel o una pauta de papeles con los cuales contribuye al grupo y se granjea la recompensa de la sociedad.

Estas tres dimensiones biológico – psicológico – social, pueden ser representadas en un simple gráfico que nos permite visualizar cuáles son los niveles de organización de la materia para comprender como desde un simple átomo se puede llegar a la organización general de la sociedad, entendida esta como nivel denominado Biosfera (Koury, 1987).

Es sólo en las dos últimas décadas que a través del mayor intercambio y de la colaboración más estrecha entre los exponentes de estas distintas disciplinas se ha llegado a la conclusión de que el hombre sólo puede ser entendido como una unidad bio-psico-social y es generalmente aceptado por unos y otros el criterio de que la comprensión de los fenómenos relativos a los seres humanos requiere la utilización de conocimientos que provienen de esas tres ciencias: la biología, la psicología y la sociología, entre otras ciencias sociales entre las cuales se encuentra la filosofía y la comunicación.

De esta forma podemos entender como desde un elemento microscópico, este puede llegar a afectar la sociedad mundial como está aconteciendo en estos momentos con el virus **SARS-COV-2**; de igual manera asumir responsablemente el papel que como ciudadano nos toca para preservar la salud, no solo de usted, sino de su familia y de todos y cada uno de los miembros de la sociedad en la que nos ha tocado vivir.

## CONCLUSIONES

La comunicación es un proceso eminentemente activo, en el que cada uno ejerce una influencia sobre el otro, y no se limita a recibir pasivamente la información. No se puede predecir con absoluta certeza cómo va a reaccionar el otro durante la interacción.

El estudio de los seres humanos puede hacerse teniendo como enfoques estas tres dimensiones: la biológica, que hace énfasis en el estudio de la estructura y funciones del organismo; la psicológica, que estudia la personalidad y las relaciones interpersonales y el de las ciencias sociales, que estudia las sociedades y sus culturas.

Los tres enfoques representan distintos niveles de abstracción y aunque utilizan diferentes conceptos y métodos, tienen el mismo objeto de estudio, el hombre; sin embargo, hasta épocas relativamente recientes, biólogos, psicólogos, antropólogos, culturalistas y sociólogos han trabajado con escasa vinculación entre unos y otros.

Solo nos resta expresar el convencimiento que tenemos, de que todos juntos podemos vencer esta batalla, comencemos entonces a cumplir con las medidas sanitarias dictadas por las autoridades, seamos responsables y por favor **¡Quédate en casa!**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García Batista, G., Pérez González, J. C., Fuentes Sordo, O., Rodríguez Calzado, R., & Ramos García, V. (2001). *Fisiología del Desarrollo e Higiene Escolar. Selección de Temas*. Pueblo y Educación.
- Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 288.
- Koury, P. (1987). *Biología 10mo grado*. Pueblo y Educación.
- Liu, K., Chen, Y., Wu, D., Lin, R., Wang, Z., & Pan, L. (2020). Effects of progressive muscle relaxation on anxiety and sleep quality in patients with COVID-19. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 39

- Roy, D., Tripathy, S., & Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51.
- Tan, W., Hao, F., McIntyre, R. S., Jiang, L., Jiang, X., Zhang, L., Zhao, X., Zou, Y., Hu, Y., Luo, X., Zhang, Z., Lai, A., Ho, R., Tran, B., Ho, C., & Tam, W. (2020). Is returning to work during the COVID-19 pandemic stressful? A study on immediate mental health status and psychoneuroimmunity prevention measures of Chinese workforce. *Brain, Behavior, and Immunity*, 20.
- Torres Pérez, G. (2013). Comunicación y mediación para la solución de conflictos en la dirección de la escuela politécnica. (Tesis de Maestría). UCP Conrado Benítez.
- Zhang, J., Shuai, L., Yu, H., Wang, Z., Qiu, M., Lu, L., Cao, X., Xia, W., Wang, Y., & Chen, R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 1-3.

# 44

## LA FORMACIÓN DUAL. ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA IMPLEMENTACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

### DUAL TRAINING. ANALYSIS ELEMENTS FOR IMPLEMENTATION IN AN ECUADORIAN UNIVERSITY

Blas Yoel Juanes Giraud<sup>1</sup>

E-mail: [bjuanes@fundacionmetropolitana.org](mailto:bjuanes@fundacionmetropolitana.org)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6598-2565>

Cintha Rodríguez Hernández<sup>2</sup>

E-mail: [crhdz1987@gmail.com](mailto:crhdz1987@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1665-4485>

<sup>1</sup> Convenio Universidad Metropolitana-Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

<sup>2</sup> Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

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

Juanes Giraud, B. Y., & Rodríguez Hernández, C. (2020). La formación dual. Elementos de análisis para implementación en una universidad ecuatoriana. *Revista Conrado*, 16(74), 354-363.

#### RESUMEN

En un mundo en constante evolución, que demanda profesionales altamente calificados e integrales, la educación superior es el espacio ideal en el proceso de formación teórica práctico. En este sentido, la enseñanza universitaria aporta conocimientos prácticos y habilidades profesionales a los estudiantes en un menor plazo posible. La formación dual como modelo, constituye hoy uno de los más aceptados por la comunidad científica internacional para lograr una mayor integralidad en los egresados de los centros de estudios. El mismo propone una formación práctica a la vez que teórica, sin perder de vista las ventajas propias del modelo tradicional. El presente artículo está encaminado a valorar las principales características de dicho proceso en las Universidades. Los elementos educativos que se valoran, están comenzando a implementarse en Ecuador, sobre normativas creadas al efecto. En la valoración se profundiza en las características básicas para su implementación, sus actores principales y cuáles son los principales elementos para su implementación.

#### Palabras claves:

Formación dual, reglamentación, implementación.

#### ABSTRACT

In a world in constant evolution, which requires highly qualified and comprehensive professionals, higher education is the ideal space in the process of theoretical and practical training. In this sense, university education brings practical knowledge and professional skills to students in the shortest possible time. Dual training as a model is today one of the most accepted by the international scientific community to achieve greater comprehensiveness among graduates of study centers. It proposes practical as well as theoretical training, without losing sight of the advantages of the traditional model. The present article is aimed at evaluating the main characteristics of said process in the Universities. The educational elements that are valued are beginning to be implemented in Ecuador, on regulations created for this purpose. The assessment delves into the basic characteristics for its implementation, its main actors and what are the main elements for its implementation.

#### Keywords:

Dual training, regulation, implementation.

## INTRODUCCIÓN

La vinculación de la universidad con el mundo del trabajo ha sido investigada por diferentes autores (Marsollier & Aparicio, 2016; Novelo, Solís & Coenhour, 2016; y Rodríguez, Vicente & Siles, 2016). En sus investigaciones se analiza la relación de la universidad con el sector empresarial y las oportunidades que surgen desde ambos escenarios para desarrollar la investigación científica y la innovación tecnológica. Coinciden, además, en que las universidades deben conocer las necesidades y potencialidades del sector empresarial para así integrar a los futuros profesionales a la realidad del mercado laboral donde posteriormente laborarán.

Cuando se habla de la formación mundial, hay que destacar que su origen se remonta a la edad media. En los primeros escritos se describía como los jóvenes iniciaban su aprendizaje con actividades relacionadas a los sectores primarios, como la agricultura y el comercio; y con el tiempo se independizaban, ya con conocimientos adquiridos en dichas tareas. Específicamente, en el caso de Alemania, se crea una política regulatoria que tendría como resultado un acta de formación profesional, lo que se considera como país fundador. Amparada en el Reglamento Industrial de 1869, se introdujo la enseñanza laboral obligatoria para los trabajadores menores de 18 años, donde estos tenían que desarrollar destrezas básicas como la escritura, lectura y operaciones de cálculos orientados al hacer industrial (Rindfleisch & Maennig-Fortmann, 2015).

Sin embargo, todo esto toma auge a raíz del final de la segunda guerra mundial, cuando el país queda desbastado y se toman estas iniciativas para generar desarrollo (Zabala, 2018). Este sistema de enseñanza no permaneció estático en el tiempo, sino que continuó en constante evolución en la época posguerra. Es entonces, que el sistema educativo en la República Federal Alemana, aparece estrictamente dependiente por la estructura del aparato de gobierno estatal. Posteriormente, existe una división de las competencias educativas entre el Gobierno Federal y los Estados Federados o también denominados "Länder", y finalmente esta estructura queda normada en la Ley Fundamental de Bonn – Grundgesetz – de 1949 (Rivas, 2012).

En Latinoamérica el tema de la formación dual es relativamente nuevo. Sus inicios se enmarcan hace aproximadamente 20 años, y se tomó como base el modelo alemán de ese entonces. No es hasta el año 2010, que se pasa la formación técnica que ejercía el Ministerio de Educación del país, a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), mediante

la aplicación de la "Ley Orgánica de Educación Superior" (LOES). Con estas atribuciones otorgadas mediante la ley, se empezaron a ofertar en las instituciones de educación superior (públicas) carreras de modalidad dual, las mismas que rivalizarían con el esquema tradicional de estudio, que era netamente instructivo dentro de las aulas de clases.

La nueva propuesta de instrucción educativa en el Ecuador, fue implementada en 1989 en el Instituto Tecnológico Superior Alemán (ITSA), conformado por el Colegio Alemán de Quito, con la colaboración de la Cámara de Industrias y Comercio Ecuatoriano-Alemana (AHK) (Molinas & García, 2016) y se denominó formación dual. Con esta experiencia, el Ministerio de Coordinación del Conocimiento y Talento Humano (MCCTH) y la AHK, en ese entonces, firman un convenio para entre otras cosas, facilitar el intercambio de conocimientos y desarrollar acciones conjuntas en el marco de la implementación del "Sistema de Formación Profesional Dual" en el país.

Otro de los elementos acordados en la firma del convenio fue, el asesoramiento de parte de la AHK al Gobierno ecuatoriano en los procesos curriculares, de evaluación, garantía de la calidad, y de vinculación con sectores productivos, que permitieron la implementación de este nuevo sistema en la educación pública. Como resultado final se declaraban proyectos de carrera elaborados por AHK, y que sirvieron de base para las nuevas carreras tecnológicas, a partir del análisis del desarrollo industrial del país y las zonas en relación con la ubicación geográfica de los institutos.

Como resultado, de este proceso se decide crear nuevas carreras, mediante el sistema dual. El mismo que está basado en la combinación de prácticas en una empresa formadora y la enseñanza teórica en los centros educativos, durante aproximadamente 2 años y medio de estudios. Es en este contexto que la UMET decide crear la carrera de Sistema en su modalidad dual, para lo cual se hace una valoración de las condiciones necesaria para su implementación, teniendo como base la experiencia que existía en el área y las condiciones de la Empresa Telconet, la que asumirá el componente de formación práctico.

## DESARROLLO

La formación dual es la modalidad de formación más efectiva para acercar la oferta y la demanda de competencias laborales, aumenta la empleabilidad de las personas jóvenes y optimiza el uso de los recursos disponibles para formación. Por ello algunos la consideran el estándar de oro de la formación profesional (Organización Internacional del Trabajo, 2018). Sin embargo, su éxito

dependerá de la calidad de su diseño, del apoyo de los actores sociales y de su eficaz implementación en la práctica.

En la actualidad es un modelo educativo innovador, que tiene como base la formación de estudiantes que articula la formación teórica en los centros educativos, con la formación práctica en las empresas. En este sentido, permite a la persona en formación adquirir competencias para su trayectoria profesional, y a la empresa le facilita contar con el talento que demandan sus procesos productivos. Cuando se analizan los países europeos con sistemas más desarrollados de formación dual, como son Alemania, Suiza, Austria, Dinamarca y Holanda, ellos son justamente los que tienen las menores tasas de desempleo juvenil.

La estructura fundamental de la modalidad dual está basada en dos actores importantes, la academia, en primer lugar, que es la encargada de formar profesionalmente a los estudiantes y las empresas formadoras, quienes imparten contenidos esenciales de una determinada actividad. Esta combinación de teoría y práctica de ambas instituciones, es la esencia principal de la modalidad dual. Dada las ventajas sociales y económicas en la implementación del modelo, otros países que están intentando implementarlo (Alemania, 2015).

Entre las ventajas que presenta la formación dual, está que los estudiantes se preparan para que desde el inicio de su formación puedan tomar decisiones y enfrentar desafíos y retos en su diario vivir profesional, en una conjugación del aprendizaje teórico en aulas con la práctica en la vida empresarial, tomando ejemplos y modelos reales de tareas y responsabilidades laborales. Según Carvajal, Romero & Álvarez (2017), esto hace que sea un sistema de ganar-ganar, es decir no sólo gana el estudiante, sino que es un sistema en el que todos los actores sociales involucrados ganan y nadie pierde:

Para las empresas:

1. Establece una relación cercana con los centros educativos, lo que a su vez puede propiciar convenios de cooperación y de colaboración entre ambos.
2. Tiene la ventaja que obtienen es el personal calificado que necesitan, ya que lo forman a su medida y se ahorran los costos de reclutamiento.
3. Fortalece el compromiso y rol social de la empresa apoyando el desarrollo del aprendizaje técnico y social de los jóvenes estudiantes.
4. Contribuye al mejoramiento de los estándares de calidad y productividad del sector económico o social, procurando una adecuada formación técnica y humana de las y los estudiantes aprendices.

5. Aporta al conocimiento y uso de nuevas y avanzadas tecnologías en la formación de las y los jóvenes aprendices durante el proceso de alternancia.
6. Fomenta la motivación por el trabajo y por la calidad de los resultados al brindar la posibilidad a los jóvenes estudiantes de ser formados en la realidad de la empresa.
7. Los estudiantes aprendices aportan a la producción de la empresa.

Para los estudiantes:

1. Se facilita y agiliza la inserción directa en el área laboral con una profesión orientada en las necesidades productivas de la empresa en cuestión, con una formación de calidad y con grandes probabilidades de iniciar un ciclo de vida laboral.
2. Experimenta de modo directo la dinámica productiva con su especialidad. Se integra tempranamente a la comprensión de los procesos laborales y administrativos de una determinada empresa.
3. Conoce los requerimientos de nuevas y/o actualizadas tecnologías con el desarrollo de la especialidad que estudia.
4. Asume que su formación técnica y profesional está relacionada directamente con las necesidades y demandas del desarrollo del sector productivo de su especialidad.
5. Mejora y afianza sus conocimientos, aptitudes, habilidades y actitudes en el ámbito técnico y en el ámbito personal y social.

Para los centros educativos:

1. A partir del vínculo que establece con las empresas, hace que los centros expandan sus conocimientos acerca del mercado de trabajo, y, por lo tanto, la formación que pueden ofrecer tanto a sus alumnos como a sus docentes es superior.
2. Amplía su radio de acción educativa al contar con un segundo espacio para el aprendizaje de los estudiantes.
3. Promueve una atención personalizada de los estudiantes en la empresa a través de un tutor.
4. Mejora el reconocimiento y valoración social, al aumentar las posibilidades de empleo para los estudiantes que finalizan el proceso de formación.
5. Alinea la oferta laboral de acuerdo con las demandas reales, locales y nacionales, relacionadas con los sectores productivos.
6. Permite la actualización permanente del currículum y de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje,

con relación a las competencias requeridas en el campo laboral.

7. Posibilita la actualización de conocimientos y procedimientos de los docentes en su área de Especialidad.

Para la sociedad:

1. Se disminuye la tasa de desempleo juvenil, ya que se genera oportunidades laborales para los jóvenes
2. Se disminuye la tasa de deserción escolar, ya que se generan más oportunidades educativas.

A partir de estas valoraciones, se debe resaltar, que, por la naturaleza de las carreras en modalidad dual y desde el punto de vista legal, no existe establecido una relación laboral ni de dependencia, entre los estudiantes y la entidad que los recibe. Es decir, la relación es netamente de carácter académico. Por tal motivo, esta oferta académica, constituye una respuesta innovadora al necesario cambio en el área de la formación profesional, frente a las demandas y exigencias de la sociedad contemporánea y actuar decididamente en el mejoramiento de las condiciones de preparación de la fuerza laboral, factor clave para elevar la competitividad del sector productivo local y nacional.

Bajo este modelo de formación no sólo es el estudiante el beneficiado con una formación de alta calidad, sino que directamente las empresas partícipes del proyecto, reciben inmediatos beneficios.

Desde la concepción pedagógica, una de las características de la metodología dual es la realización de los programas formativos para las empresas; la formación que los alumnos reciban en las mismas debe estar articulada desde el centro de formación y coordinada con la empresa para que se corresponda con los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas que componen el ciclo de formación y para que la empresa pueda dirigir sus esfuerzos educativos en la misma dirección. Por ello el tutor de la empresa y el tutor del centro de formación han de acordar los contenidos de cada uno de las asignaturas, las que deben estar definidas con anterioridad en torno a los procesos reales de trabajo, así como las actividades, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación que den respuesta al plan formativo.

Además, la didáctica utilizada debe promover en los alumnos una visión global y coordinada de los procesos productivos en los que va a intervenir. El alumno deberá basarse en el aprendizaje experiencial basado en el "saber hacer". En este sentido se prioriza la funcionalidad del aprendizaje, para que permitan al alumno el acceso a conocimientos nuevos y asegurar que puedan ser utilizados en las circunstancias reales que el alumno necesite.

La funcionalidad del aprendizaje no es sólo la construcción de conocimientos útiles, sino también el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, vital en el modelo de formación dual.

#### Aspectos a tener en cuenta en la implementación de la formación dual en Ecuador

En Latinoamérica diversos estudios han abordado el tema de la formación dual, los cuales explican las experiencias de la misma en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y México, así como los aportes fundamentales que se han generado para los futuros profesionales. En este sentido no se ha destacado el desarrollo de la formación dual, las experiencias son bastante diferentes y dependen mucho del contexto de cada país, además, es variada la implementación en los diferentes niveles educativos, desde la secundaria hasta la universidad, siempre tomando como ejemplo la experiencia el sistema dual alemán (Castillo, Guerra & Zárate, 2016).

En Ecuador, específicamente en el Registro Oficial Año II - N° 489 (Ecuador. Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación Superior, 2015) se expidió la Normativa para Carreras y Programas en Modalidad Dual que regula el vínculo de los estudiantes con las entidades receptoras para la aplicación de la modalidad dual de formación en las carreras técnicas y tecnológicas impartidas por los Institutos superiores tecnológicos públicos. En dicha norma se consideran las definiciones generales para concebir el proceso de formación dual, además se establecen las condiciones de vinculación entre los estudiantes y la entidad receptora a través de convenios entre ambos.

A tenor de la disposición anterior, se valora el concepto de modalidad dual establecido en la "Normativa para Carreras y Programas en Modalidad Dual", aprobada el 6 de septiembre del 2016 por el Consejo de Educación Superior (CES) del Ecuador, y que establece que la modalidad dual, como proceso educativo consiste en el desarrollo del aprendizaje en entornos educativos, así como en entornos laborales reales. Comprende la formación del estudiante a través de la participación en procesos productivos. En dicha normativa se declara que, en la modalidad de formación dual, el aprendizaje teórico-práctico se desarrollará en el entorno educativo institucional, bajo la responsabilidad de las instituciones de educación superior; en tanto que, en los entornos laborales se desarrollarán fundamentalmente los componentes de aprendizaje práctico o de aplicación y experimentación de aprendizajes previamente adquiridos en el entorno institucional (Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2018).

En dicho Reglamento se establece el objeto, el ámbito y las definiciones. El primero tiene por objeto normar las condiciones en las que se ofertan las carreras y los programas impartidos en modalidad de formación dual por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), el mismo es de aplicación obligatoria para todos los actores intervinientes en la modalidad de formación dual.

Con relación a las definiciones se declaran dos, Modalidad de formación dual y Entidades receptoras formadoras. La primera consiste en la interacción continua y sistemática entre la teoría y la práctica en la formación de los estudiantes a través del desarrollo simultáneo, a lo largo del período académico, de la formación en la institución educativa y en los entornos laborales reales de empresas u otras instituciones con las que la IES han firmado convenios, que establecen la corresponsabilidad de ambas en la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de desarrollo de las competencias laborales de los estudiantes. Y la segunda relacionada con las personas naturales o jurídicas de carácter privado, público, de economía mixta o de economía popular y solidaria pertenecientes al sector socio productivo y de servicios, nacionales o extranjeras, que, de forma independiente o conjunta, y posterior a la suscripción de un convenio con el representante legal de la IES, son corresponsables en el proceso de formación práctica de los estudiantes.

Además, se establece otras definiciones como: Estudiantes en modalidad de formación dual, IES que ofertan carreras o programas en modalidad de formación dual, cámaras, gremios y asociaciones empresariales o sectoriales, plan marco de formación, plan de aprendizaje práctico y de rotación, manual operativo para la implementación de carreras y programas en modalidad de formación dual, integralidad formativa en la modalidad de formación dual, Secuencialidad, aprendizaje orientado hacia la acción, corresponsabilidad de las partes intervinientes, vinculación de los estudiantes con la entidad receptora formadora y Utilidad de herramientas complementarias.

Aclara la normativa que no podrán desarrollarse carreras o programas en modalidad de formación dual únicamente con entornos virtuales y simulados. En los artículos siguientes se hace referencia a la duración de la carrera, los horarios, la organización del aprendizaje, las partes intervinientes, la coordinación y la tutoría, así como, los instrumentos de implementación.

Para realizar la correcta distribución de la carga horaria de debe respetar la distribución porcentual de los componentes de aprendizaje en la modalidad de formación dual en entornos institucionales educativos representarán

como mínimo el treinta por ciento (30%) y como máximo el cincuenta por ciento (50%) del total de las horas de la malla curricular de una carrera o programa en modalidad de formación dual y serán organizados en una relación de una hora por dos horas entre las actividades de aprendizaje. En relación a la formación práctica en el entorno laboral real de la entidad receptora formadora representará como mínimo el cincuenta por ciento (50%) y como máximo el setenta por ciento (70 %) de las horas totales de la malla curricular de una carrera o programa en modalidad de formación dual.

La secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje se establece de acuerdo a criterios lógicos para determinar el orden con el que se establecerían las asignaturas en cada período de formación académica. Así mismo, teniendo en cuenta las características de las empresas, sus departamentos especializados y el profesional capacitado para impartir las asignaturas prácticas.

Es importante en este aspecto las estrategias de aprendizaje (Amechazurra, et al., 2018), que el tutor de la empresa implemente, como son la utilización del método expositivo, en las clases donde se incorpore un contenido nuevo, el estudio de caso para el análisis profundo de ejemplos tomados de la realidad que vincule la teoría y la práctica, que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo los estudiantes han resuelto o pueden resolver sus problemas, las decisiones que han tomado o podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas de solución de una problemática dada.

Una estrategia de aprendizaje muy utilizada por su efectividad en la formación dual es resolución de ejercicios y problemas. Esta se fundamenta en situaciones en las que se solicita a los estudiantes que desarrollen las soluciones adecuadas o correctas mediante la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos, la aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados. Así mismo, el aprendizaje basado en problemas, que parte de la idea de que el estudiante aprende de un modo más adecuado cuando tiene la posibilidad de experimentar, ensayar o, sencillamente, indagar sobre la naturaleza de fenómenos y actividades cotidianas. Así, las situaciones problema que son la base del método se basan en situaciones complejas del mundo real.

El aprendizaje es, además, más estimulante cuando se plantean preguntas que requieren del esfuerzo intelectual del estudiante y no de la mera repetición de una rutina de trabajo aprendida; y, cuando inicialmente no se ofrece a los estudiantes toda la información necesaria para

solucionar el problema, sino que son ellos los que deben identificar, encontrar y utilizar los recursos necesarios.

Estas valoraciones son de vital importancia dado que, por la naturaleza de la modalidad dual, de carácter práctica. El estudiante implícitamente se convierte en un ente investigador, debido a que debe establecer sin dificultad, la relación causa-efecto que se produce en su entorno para tratar de dar solución a las necesidades.

En relación a la estructura curricular, se debe detallar el nombre de la asignatura, el campo de formación, la unidad de organización curricular, el número de período académico, el número total de horas de la asignatura, organización de aprendizajes, objetivo de la asignatura, resultados de aprendizaje, contenidos mínimos de la asignatura, estrategias metodológicas y los recursos didácticos necesarios.

Finalmente, en la normativa se señala dentro de la planificación del aprendizaje práctico para carreras de modalidad dual, el plan de rotación, el cual tiene el propósito de establecer las áreas propuestas dentro de las empresas formadoras, donde el estudiante realizará su componente práctico de acuerdo a los contenidos de cada asignatura, dentro de un determinado período académico.

Asimismo, se establece el plan marco de formación como una herramienta para describir las fases prácticas que realiza el estudiante en la empresa y en el que se definen los objetivos de aprendizaje durante la permanencia del estudiante en el área correspondiente. El propósito del mismo es guiar a las empresas formadoras en la planificación de la enseñanza al estudiante e indicar cuáles son los objetivos que el estudiante debe lograr durante su estadía en la empresa. Al tener el plan como referencia se adapta la planificación individual, con el propósito establecer de las tareas y actividades que el estudiante realizará en su formación, semanalmente, para cumplir de esta forma con el plan marco de formación acordado con anterioridad.

Con relación a la implementación de las carreras duales, se debe contar con una serie de instrumentos necesarios:

1. Convenios para la formación dual: son los instrumentos legales que suscriben los representantes del centro educativo y las entidades receptoras, con el objetivo de regular el vínculo de los estudiantes que se forman inicialmente en las aulas del instituto, para su posterior inserción en las entidades receptoras, para que estos efectúen el componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes dentro de entornos productivos o de servicios reales provistos por la entidad, cumpliendo para esto, un

proceso de rotación dentro de las áreas internas de las empresas formadoras.

2. Informe técnico de viabilidad: con el fin de evaluar previamente la capacidad física, tecnológica y humana de los entornos de aprendizaje en cada una de las posibles entidades receptoras.
3. Plan de rotación: es el instrumento de gestión y control individual del proceso de formación práctica de los estudiantes que se encuentran en una determinada empresa formadora. Establecer las tareas, funciones y actividades que el estudiante realiza semana a semana. El plan de rotación define las áreas o departamentos donde los estudiantes desempeñaran sus actividades, así mismo se definen previamente los tutores que acompañan al estudiante en la realización de las actividades previstas.
4. Plan de gestión administrativa de la carrera: En él se define la organización y el detalle de la infraestructura, equipamiento, recursos humanos, materiales, tecnológicos y demás, disponibles en las distintas áreas de la entidad formadora para el desarrollo del proceso de formación práctica de los estudiantes.

Independientemente de estos elementos se debe definir, además, el sistema de evaluación del desempeño de los docentes y los tutores de la entidad receptora. La misma tiene el propósito de contribuir a la revitalización de la actividad dentro del centro educativo y de la empresa formadora, así como a la mejora continua de dicha actividad. En este sentido, la evaluación posibilita que los docentes y tutores de las empresas obtengan información para la mejora y el perfeccionamiento de sus actuaciones y las de los estudiantes; así mismo facilita una evaluación orientada a proporcionar resultados finales sobre la labor docente y de tutoría.

Los componentes de esta evaluación son los siguientes:

- Autoevaluación: Es la evaluación que el personal académico y los tutores realizan periódicamente sobre su trabajo y su desempeño.
- Coevaluación: Es la evaluación que realizan pares académicos y directivos de la institución de educación superior (se excluye a los tutores empresariales).
- Heteroevaluación: Es la evaluación que realizan los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje impartido por el personal académico y por el tutor de la empresa.

Por consiguiente, se puede destacar, que los jóvenes que posean mayor capacidad para aprender una profesión a través de la formación dual serán aquellos que posean destrezas de carácter práctico y manual. Sin embargo, nadie tiene garantizado un cupo. Únicamente las empresas son las que deciden cuántos puestos de formación

ofrecen y a qué aprendices contratan (Rindfleisch & Maennig-Fortmann, 2015). Es importante señalar que no existe por ley de un vínculo laboral, es decir, que el vínculo entre los estudiantes y las entidades receptoras no establece ningún tipo de dependencia laboral, por lo que no existen obligaciones de contratación luego del tiempo de formación.

De acuerdo con Dualvet (2015), para que los sistemas de formación profesional dual sean exitosos deben contar con los siguientes elementos:

- Se requiere la colaboración entre la empresa, la administración y los agentes sociales, tanto públicos, como privados.
- La colaboración público-privada determina el papel de los actores implicados, así como sus derechos y deberes.
- Una decisión estratégica descendente para llevar a cabo un sistema colaborativo entre la administración y la empresa.
- Buena voluntad de la administración pública para aceptar al sector privado como un socio en igualdad de condiciones en el ámbito de la formación profesional.
- Una ley y una normativa que regule el papel de cada actor participante de la formación profesional es uno de los aspectos clave en la formación dual.
- Se precisa el vínculo para que el sistema educativo proporcione una orientación previa a la formación profesional.
- Establecer pautas de financiación: las empresas se hacen cargo de sus propios costes de formación (pago a los practicantes, coste de los tutores, material, entre otros) y la administración cubre los costos de los centros educativos.
- Tanto en los centros educativos como en las empresas formadoras, los tutores deben estar calificados y contar con las competencias necesarias para impartir conocimientos (en su defecto, capacitarlos).
- El empleador debe realizar una evaluación sobre el personal que va a necesitar en la empresa en un futuro cercano.
- Diseñar un perfil con los requerimientos, habilidades, destrezas y cualidades humanas que debe tener el practicante.

Con relación a las partes intervinientes en la modalidad de formación dual, como se había comentado antes, son tres: Estudiante en formación dual, la Institución de Educación Superior y la Entidad receptora formadora.

El estudiante en modalidad de formación dual tendrá un grupo de obligaciones resumidas en cumplir con los requerimientos académicos de la IES y los de su formación en la entidad receptora formadora; participar activamente en el desarrollo de su formación profesional y ejecutar las tareas que le fueran encomendadas en atención a las orientaciones técnicas recibidas de los tutores; cumplir con los horarios, normas disciplinarias, y de seguridad y salud, reglas de comportamiento ético y otras, establecidas en la IES y en la entidad receptora formadora; utilizar las herramientas, máquinas, equipos e insumos asignados para su formación según las indicaciones técnicas recibidas y realizar la evaluación correspondiente a la actividad educativa de profesores y tutores, tanto en la IES como en la entidad receptora formadora.

Además, el estudiante debe guardar estricta reserva sobre la información y productos generados en la entidad receptora formadora, en correspondencia con las normas establecidas y las orientaciones recibidas y elaborar la bitácora de la formación en el entorno laboral real, que deberá contener las actividades realizadas diariamente y ser entregada al tutor general responsable para su validación.

Hay que mencionar que las herramientas utilizadas en el protocolo de selección de los estudiantes en formación dual son las siguientes: entrevistas personales, pruebas de actitud y redacción de cartas de motivación. La matriculación en el centro de formación permite al alumno, su participación en el itinerario de Formación Profesional Dual, siendo necesaria también la aceptación por parte de la empresa mediante la firma del acuerdo de colaboración (o en su caso, de un contrato laboral).

La formación profesional contribuye a que los alumnos adquieran capacidades que les permitan:

- Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados.
- Comprender la organización y las características del sector productivo, así como los mecanismos para la inserción laboral.
- Conocer la legislación laboral, derechos y deberes derivados de las relaciones laborales.
- Aprender a trabajar en equipo, así como adquirir formación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida tanto profesional como persona.
- Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.

- Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos para el desempeño de las actividades e iniciativas empresariales actuales.

En relación a Institución de Educación Superior (IES), la misma tiene como obligaciones brindar una educación pertinente y de calidad a los estudiantes en formación dual; asegurar a los estudiantes en formación dual de conformidad con lo determinado en el presente Reglamento; hacer el estudio, y elaborar el informe correspondiente, sobre la capacidad de dicha entidad para admitir estudiantes en modalidad de formación dual; suscribir y ejecutar, con base en los informes técnicos de capacidad, los convenios específicos que fueren necesarios con las entidades receptoras formadoras; elaborar, suscribir y aplicar junto con la entidad receptora formadora, los instrumentos para la implementación de la modalidad de formación dual; contar con personal académico suficiente para la formación teórico-práctica de los estudiantes en cada periodo académico; así como coordinar con las entidades receptoras formadoras la implementación y actualización de las mallas curriculares en modalidad de formación dual;

Además, la IES diseña el sistema y los instrumentos para la evaluación del desempeño de los estudiantes, de los profesores y de los tutores académicos, de conformidad con lo establecido en las normas nacionales vigentes y la reglamentación interna de la IES; evalúa al estudiante, a los profesores y a los tutores académicos; registra las calificaciones obtenidas por el estudiante en el entorno institucional educativo y en el entorno laboral real; establece la estructura organizacional, perfiles y funciones del personal académico y de apoyo que intervienen en el proceso de formación; diseña y ejecuta, en coordinación con las entidades receptoras formadoras, el examen teórico-práctico intermedio y el examen teórico-práctico final; y garantizar que las entidades receptoras formadoras cumplan con los requisitos mínimos establecidos en el presente Reglamento.

En este aspecto, se destaca la figura del coordinador de la carrera o programa, que es la persona designada por parte de ésta que forma parte de su personal académico y tiene la competencia del área correspondiente para coordinar y dirigir las acciones antes mencionadas. Además, se suma el tutor académico de la IES, el cual forma parte del personal académico. El mismo acompaña al estudiante en su formación en el entorno laboral real, durante uno o varios periodos académicos, así como, elabora informes sobre el desarrollo del proceso de formación de los estudiantes en el entorno institucional educativo y en el entorno laboral real.

Con relación a la entidad receptora formadora, esta tendrá un grupo de responsabilidades que se pueden resumir de la siguiente manera:

- a. Planificar y ejecutar el proceso de formación en el entorno laboral real de los estudiantes en modalidad de formación dual.
- b. Suscribir y ejecutar los convenios correspondientes con las IES, a efectos del desarrollo de la formación dual de los estudiantes.
- c. Designar al o los tutores requeridos teniendo en cuenta las diferentes áreas o procesos y de acuerdo al perfil establecido en el presente Reglamento.
- d. Evaluar el desempeño de los estudiantes en modalidad de formación dual sobre la base de los objetivos planteados en el plan de aprendizaje práctico y de conformidad con lo establecido en el presente Reglamento.
- e. Remitir a la IES los reportes de evaluación parcial y final del periodo académico, sobre el rendimiento de los estudiantes en su fase de formación en el entorno laboral real.
- f. Contar al menos con un tutor capacitado en formación dual, en un plazo máximo de ciento ochenta (180) días posteriores a la suscripción del convenio para la formación dual.
- g. Permitir que los estudiantes evalúen a los tutores en lo que respecta al cumplimiento de sus deberes en el proceso de formación en el entorno laboral real.
- h. Proporcionar a los estudiantes los equipos e insumos pertinentes a efectos de evitar accidentes laborales y enfermedades ocupacionales, y orientarles adecuadamente acerca de su utilización.
- i. Entregar a la IES la documentación correspondiente de la formación práctica cumplida (horas y actividades según plan marco de formación y plan de formación práctica) del estudiante en caso de que el mismo sea desvinculado por cualquier motivo justificado.

Se debe destacar que la formación de un estudiante podrá efectuarse en una o más entidades receptoras formadoras, en el caso que una de ellas no cuente con una o varias áreas específicas de producción o servicios destinadas al cumplimiento del plan de aprendizaje práctico.

En la entidad receptora, la figura del tutor de empresa es fundamental, es el que asegura el proceso de aprendizaje que se realiza en la empresa. La empresa debe designar a cada alumno un tutor. Este tutor es responsable de la programación y el seguimiento del alumno y además será el nexo de unión con el tutor del centro de formación. De forma conjunta, ambos tutores con el propio alumno llevarán a cabo el proceso de certificación del aprendizaje.

La relación constante y fluida entre el tutor formativo y el tutor de empresa, hacen factible la permeabilidad entre la formación académica y la práctica, facilitando el intercambio de conocimientos en ambos sentidos, y posibilitando la adaptación y actualización permanente de los contenidos de los temarios y las líneas de trabajo aplicadas a éstos (Pombosa, Espín & Morales, 2018). En todo caso, el número máximo de estudiantes a ser atendidos simultáneamente (en la misma etapa de la rotación) por un tutor específico de la entidad receptora formadora, es de siete (7) estudiantes, siempre que se garantice la calidad de la educación en el proceso de formación.

Resumiendo, se puede mencionar que, la figura del tutor de empresa es fundamental dentro de este proceso formativo, ya que es el responsable de la programación y del seguimiento exhaustivo del adiestramiento del estudiante dentro de la empresa. Actúa de nexo de unión con los tutores formativos designados por los centros formativos, sirviendo de interlocutor y evaluando conjuntamente los progresos de los estudiantes asignados a su cargo.

## CONCLUSIONES

La formación dual se fundamenta en la educación para el trabajo, y tiene su éxito en la ventaja del trabajo individual y colectivo, de manera que articule la realidad con los requerimientos del desarrollo económico, la equidad social y la promoción de todos los grupos o sectores sociales en que interviene, que se beneficia o interactúan.

Desde el punto de vista pedagógico se basa en la educación y el trabajo, mediante la articulación de la empresa y la institución educativa, armonizando el currículo entre el aula y la empresa, sobre la base de la transmisión de los fundamentos científicos y prácticos del área respectiva del saber.

El modelo de formación dual no es estándar para todas las carreras, sino que depende de varios factores que determinan la implementación final. La complementariedad del modelo es la dualidad en el sitio de aprendizaje, lo que permite un intercambio continuo, que, aplicado en el mundo laboral y profesional, complementa los contenidos y métodos teóricos-científicos conforman el periodo de formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemán, J. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*, 17, 54-68.

Amechazurra Oliva, M., Agramonte Abalat, B. A., Álvarez Dueñas, O., La Rosa Hernández, N., García López, I., y Treto Bravo, I. (2018). Estrategias de aprendizaje para el estudio de contenidos de la asignatura Filosofía y Sociedad I. *EDUMECENTRO*, 10(2), 34-48.

Carvajal, R. P., Romero, A. J., & Álvarez, G. (2017). Estrategia para Contribuir a la Implementación de la Formación Dual de los Profesionales de Ciencias Empresariales en las Pequeñas y Medianas Empresas de la Provincia Tungurahua, Ecuador. *Form. Univ.*, 10(5).

Castillo, J. A., Guerra, L. A., & Zárate, P. V. (2016). La educación dual y el programa académico de ingeniería industrial en los institutos tecnológicos. *ANFEI Digital*, 2(3), 1-9.

Dualve, T. (2015). *Cómo implantar con éxito la formación profesional dual*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.

Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2018). Reglamento para carreras y programas en modalidad de formación dual. Resolución del Consejo de Educación Superior 282 Registro Oficial 284. CES.

Ecuador. Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación Superior. (2015). Registro Oficial. Vínculo de las y los estudiantes con las unidades receptoras para aplicación de la modalidad dual de formación en las carreras técnicas y tecnológicas impartidas por los institutos superiores tecnológicos públicos. <http://www.trabajo.gob.ec/wp-content/uploads/2015/05/9-A.I.M.-0003-Norma-Modalidad-Dual.pdf>

Marsollier, R., & Aparicio, M. (2016). Universidad, empleo y expectativas de logro en el mundo del trabajo. *Revista Enfoques*, 26(2), 87-98.

Molinas, C., & García Perea, P. (2016). Poner fin al desempleo. ¿Queremos? ¿Podremos? Editorial Deusto.

Novelo, J. N., Solís, G. R., & Coenhour, E. C., (2016). Vinculación universidad-empresa por un mundo más sustentable. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 1(6), 1-11.

Organización Internacional del Turismo. (2018). Formación Dual: El Estándar de Oro de la Formación Profesional. OIT. [https://www.ilo.org/sanjose/quienes-somos/especialistas-t%C3%A9cnicos/WCMS\\_619841/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/sanjose/quienes-somos/especialistas-t%C3%A9cnicos/WCMS_619841/lang-es/index.htm)

- Pombosa Junez, P. E., Espín Moya, E. R., Morales Merchán, N.H., Moyano Vallejo, H. P., & Burgos Castelo, R.S. (2018). Un análisis de la formación dual universitaria en Ecuador, su aplicabilidad en la región centro. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 4.
- Rindfleisch, E., & Maennig-Fortmann, F. (2015). *Formación dual en Alemania: Formar técnicos por medio de la teoría y la práctica*. Editorial Konrad Adenauer Stiftung.
- Rivas, A. (2012). *La formación profesional dual alemana y su posible implementación en Cantabria*. (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria.
- Rodríguez, M. J., Vicente, J. L., & Siles, G. G. (2016). An experience in university-enterprise relations: the co-gempleo project in the technological foundation campus of Algeciras. *Educación XX1*, 19 (1), 201-220.
- Zabala Andrade, E. V. (2016). Radiografía al empleo en la economía ecuatoriana. *Revista Ekos*, 290.

# 45

## LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE PREPARACIÓN Y SUPERACIÓN DE DIRECTIVOS: LOS MÉTODOS Y LAS FORMAS

### THE DIDACTIC DIMENSION DURING THE IMPROVEMENT AND PREPARATION PROCESS OF BOARD OF DIRECTORS: METHODS AND FORMS

Regla Caridad Díaz Macías<sup>1</sup>

E-mail: [rdiaz@ucf.edu.cu](mailto:rdiaz@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-6166>

Teresa Caridad Velázquez Martín<sup>1</sup>

E-mail: [tvelazquez@ucf.edu.cu](mailto:tvelazquez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0506-8114>

Tomasa Sarría Quintana<sup>1</sup>

E-mail: [tsarria@ucf.edu.cu](mailto:tsarria@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9365-7682>

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

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

Díaz Macías, R. C., Velázquez Martín, T. C., & Sarría Quintana, T. (2020). La dimensión didáctica del proceso de preparación y superación de directivos: los métodos y las formas. *Revista Conrado*, 16(74), 364-369.

#### RESUMEN

El trabajo de dirección requiere la existencia de especialistas dedicados profesionalmente a realizar esas funciones, pero la capacidad para llevarlas a cabo de manera eficiente no surge espontáneamente, por lo que resulta necesario que en la preparación y superación de cuadros y directivos se integren los conocimientos teóricos con la experiencia y la práctica. Una aproximación a diferentes posiciones teóricas, nacionales e internacionales, acerca de su desempeño y el grado de preparación que reciben para ello, muestra la diversidad de criterios que en este ámbito coexisten. De igual modo, las soluciones prácticas emprendidas abogan por diferentes modalidades que, de acuerdo con los criterios de sus autores, pueden asumir determinada terminología. En el presente trabajo, a partir de una mirada reflexiva y crítica acerca de la manera en que tales procesos se llevan a cabo, se hace referencia a métodos y formas más favorecedores a su condición de adultos que, como portadores de un saber hacer avalado por la práctica, propician la participación y el intercambio al tener en cuenta las vivencias de sus destinatarios. Para ello se requiere que los profesores se conviertan en facilitadores de este proceso para lo cual deben conocer la didáctica de la educación de posgrado.

#### Palabras clave:

Preparación y superación, métodos, formas, educación de posgrado.

#### ABSTRACT

The project requires specialists who professionally dedicate themselves to perform these functions; but the ability to carry out this task efficiently does not arise spontaneously, so it is necessary to integrate theoretical knowledge along with experience and practice during the preparation and overcoming of board of directors. An approach to different theoretical positions, both national and international in regards of their performance and the degree of preparation they receive for this, shows the diversity of criteria that coexist in this area. Similarly, the accepted practical solutions, advocate different modalities that, according to the criteria of their authors, can assume certain terminology. In the present work, from a reflexive and critical look about the way in which such processes are carried out, it will be reflected more favorable methods and forms of a teaching-learning process to their condition as adults and deliverers of a technical know-how which is supported by practice, in which participation and exchange are encouraged based on the experiences of its recipients. This requires a change of roles and teachers become facilitators of this process for which they must know the teaching or didactics of postgraduate education.

#### Keywords:

Preparation and improvement, methods, forms, postgraduate education.

## INTRODUCCIÓN

El impetuoso desarrollo de la sociedad, que transita una época de cambios sustanciales en el entorno, en las ideas, en el pensamiento y en las ciencias hace imprescindible el crecimiento cualitativo y cuantitativo de los conocimientos profesionales en todas las ramas del saber, a tono con las exigencias y requerimientos de los cambios científico – técnicos y la dinámica de los procesos socio – históricos. Si se comparte la idea de que en la actualidad el entorno es cada vez más turbulento y riesgoso en el que, sin lugar a dudas el factor fundamental del cual dependen el mejoramiento continuo, el desarrollo cultural y la cohesión social es el recurso (talento) humano, corresponde por tanto a la Educación en general y a la Educación Superior en particular, ser el motor impulsor de la sociedad contemporánea.

Los profundos y acelerados cambios que se han suscitado en el país y el llamado realizado a que la Universidad contribuya a gestionarlos desde lo académico e investigativo exige replantear el modo en que hasta ahora esta se ha insertado en el entorno empresarial y local de manera que pueda llevar nuevas formas de actuar a los directivos que lideran tales organizaciones e instituciones, de forma tal que les permitan enfrentar y dar solución a los múltiples y complejos problemas que se presentan en estas nuevas circunstancias.

Aunque hoy constituye un reclamo de la más alta dirección del país el que las universidades formen parte de la solución de las más apremiantes necesidades a las que se enfrenta la nación, tanto en el sector empresarial como público, con respecto a la preparación y superación de cuadros y directivos, este llamado aparece desde la Resolución Económica aprobada en el V Congreso del Partido Comunista de Cuba (1997) en la que plantea que se debe **“desarrollar un amplio movimiento de calificación desde la formación de estudiantes hasta la recalificación de cuadros de dirección”**.

Los acuerdos del VI y VII Congreso han ratificado tales postulados, los que tienen su concreción en los Lineamientos para la política económica y social del Partido y la Revolución y se han materializado, entre otras acciones en la implementación de los diplomados en Dirección y Gestión Empresarial y Administración Pública auspiciados por la Escuela Superior de Cuadros del Partido y el Estado y de los que ya en Cienfuegos han egresado más de mil participantes (Partido Comunista de Cuba, 2011).

En interés de continuar perfeccionando esta labor, en el Decreto Ley No. 350 difundido en la Gaceta Oficial de Cuba de febrero de 2018 se plantea en su Artículo 7 la

responsabilidad del Ministerio de Educación en este aspecto cuando precisa que este **“tiene la función de dirigir y controlar la preparación y superación de los cuadros y sus reservas”** (Cuba. Consejo de Estado, 2018)

Por su parte la Estrategia Nacional de Preparación y superación de los Cuadros del Estado y del Gobierno y sus reservas (Cuba. Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, 2010) plantea como objetivo: **“Garantizar el aprendizaje mediante la preparación y superación integral de los cuadros y sus reservas ... para contribuir a que logren un cabal desempeño de sus funciones o adquieran la preparación necesaria para promover a cargos superiores, fortalezcan liderazgo y autoridad como dirigentes y estén en mejores condiciones para cumplir la Política del Partido Comunista de Cuba y del Gobierno, en defensa de las conquistas de la Revolución”**.

En correspondencia con estos encargos, resulta necesario replantearse la concepción de las universidades con relación a la preparación de los directivos y, sin dejar de centrar su atención en programas que contribuyan a ello, resulta imprescindible también la necesidad de resolver la contradicción que existe entre la manera en que se determinan, organizan y secuencian la relación contenidos, métodos y formas de su preparación con las demandas de los cambios y las características de los sujetos y contextos en que desempeñan esta función.

Una aproximación a diferentes posiciones teóricas, tanto nacionales como internacionales acerca de este tema apunta a que el desempeño de los directivos y la preparación que reciben es abordado desde la diversidad de criterios que en este ámbito coexisten. De igual modo, las soluciones prácticas emprendidas abogan por diferentes modalidades y métodos, en dependencia de los autores que así los plantean.

## DESARROLLO

El único recurso que es inagotable, que es capaz de añadir valor y que a partir de él se pueden generar todas las fuentes de ventajas, es el recurso humano, ya que este aporta a las organizaciones el conocimiento, la propia dinámica organizacional, la capacidad de análisis y de toma de decisiones que permite la búsqueda constante de perdurabilidad y de equilibrio con el entorno, es por ello que el conocimiento es el activo máspreciado de cualquier institución.

El capital intelectual con que cuenta una organización, unido a los recursos materiales y financieros determinan su capacidad competitiva y su crecimiento. Pero, es reconocido que el recurso (talento) humano es el más importante con que cuenta una organización. El factor clave del

triumfo o fracaso de las organizaciones está determinado por las capacidades y modos de actuación de las personas que dirigen, administran y gestionan el resto de sus recursos. Y ello dependerá, en gran medida, del grado de preparación que tengan sus directivos para conducir las con éxito hacia el logro de la misión.

En aras de conseguir tales propósitos se han emprendido disímiles acciones de preparación y superación; pero, en sentido general, esta se ha caracterizado por su proyección emergente o normativa, no ha partido de un adecuado proceso de determinación de necesidades y ha prevalecido la tendencia a la impartición del curso como forma organizativa; cuestiones estas que limitan la participación del propio directivo en este proceso y atenta contra su carácter personalizado y diferenciado en correspondencia con la etapa de la vida que viven y el nivel de desarrollo profesional alcanzado, tanto en el orden teórico como práctico. De tal caso resulta condición necesaria conocer las características de estos sujetos.

### Sobre las características del aprendizaje adulto

La adultez es una de los períodos más extensos de la vida humana que enmarca al grupo etario más fructífero de la sociedad y el que conquista los más altos cargos y posiciones en el contexto laboral.

Desde el punto de vista sociológico una persona adulta es aquella integrada a su medio social como un activo agente de cambio que, al ocupar un puesto de trabajo en plena posesión de sus derechos y deberes, asume responsabilidades por sus actos ante la sociedad.

Psicológicamente, el término alude a madurez y elevada autoestima, propio de la persona responsable, con plenitud de juicio, dominio de sí mismo, capaz de autovalorarse, autorregularse y autoevaluarse ante determinados estímulos externos.

Todo ello hace que sean los adultos, los que, en muchas ocasiones, estén al frente de organizaciones e instituciones.

De acuerdo con lo anterior es que, entonces, los directivos aportan a la organización sus conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos y percepciones, al margen del cargo o responsabilidad que ocupen. Sin embargo, todas estas cuestiones difieren entre sí en dependencia de la experiencia, motivación, rasgos de la personalidad, compromiso con la organización, entre otras diferencias que pudieran existir.

Este tratamiento diferenciado, en el que la experiencia práctica del directivo resulta un aliado fundamental, es lo que hace que la enseñanza a dirigentes no sea un

proceso sencillo, ni se base solamente en programas preestablecidos; requiere conocer las características que reviste este proceso, toda vez que, como adultos que son sus destinatarios, tiene sus propias particularidades y en el cual el dirigente participa como sujeto activo de su aprendizaje.

De ahí que el aprendizaje adulto sea considerado como aquel acto de adquisición de nuevos conocimiento y habilidades, de desarrollo de nuevas actitudes y por personas que han alcanzado un desarrollo de la madurez intelectual, física y social.

Es un proceso en que se desarrollan nuevas actitudes, simultáneamente con los componentes intelectuales, biológicos y sociales que lo influyen, los que deben ser estudiados para no extrapolarle peculiaridades de otros niveles de enseñanza.

### Acerca de las características del proceso de enseñanza aprendizaje a directivos

La preparación y superación de adultos, y en especial la dirigida a cuadros y directivos, requiere de un tratamiento peculiar en cuanto a su concepción y ejecución, por cuanto la plataforma sobre las que se erigen así lo requieren.

Aunque el proceso de enseñanza aprendizaje a directivos se enmarca en la educación de posgrado y esta, como tal cumple con las características de cualquier proceso de su naturaleza al ser formativo, sistémico y sistemático, de construcción y reconstrucción social del conocimiento a través de la actividad y la comunicación; posee sin embargo sus propias particularidades en relación con otros niveles educacionales.

En tal sentido es un proceso donde se renueva el conocimiento y el individuo aprende a identificar y resolver los nuevos problemas de su profesión, para lo que puede aprovechar las oportunidades de las tecnologías de la información y las comunicaciones y el trabajo en equipo.

En este proceso intervienen personas con cierta diversidad cultural en relación con el área del conocimiento del programa, pero con intereses bien evidentes y estrategias propias de aprendizaje. No solo tienen el propósito de acceder para aprender lo nuevo, sino el de intercambiar y apropiarse de las experiencias de otros y esto le confiere un valor adicional, pues al socializarse tales experiencias – positivas o negativas – se enriquece la práctica directiva y se crean nuevas redes de colaboración.

Sin embargo, aún se transfieren a la educación de posgrado prácticas pedagógicas propias del pregrado, al considerar el nivel de interactividad fundamentado solo

en la relación profesor- adulto, ofrecer problemas y vías de resolución ya elaborados, lo que se relaciona con la utilización de métodos de enseñanza que no tienen en cuenta la edad y las experiencias profesionales desarrolladas durante los años laborados de los que acceden a este nivel de educación.

Si existe consenso acerca de que los adultos aprenden lo que entienden, entienden aquello sobre lo que ponen atención y solo ponen atención a lo que les interesa, y que los cuadros y directivos, como adultos que son, pueden hacer más efectivo su aprendizaje si se les ofrece la oportunidad de hacerlo a través de la actividad, a su propio ritmo y cuando la preparación o superación que reciben conecta con sus necesidades; entonces vale la pena reflexionar acerca de qué métodos y formas emplear para alcanzar efectividad en este proceso.

### Métodos y formas en la enseñanza aprendizaje a directivos

La literatura consultada acerca del tema (Díaz, 2002; Poggi, 2006; Cardona, 2009; Hernández, 2011; Díaz, Velázquez & Sarría, 2018) reafirma que la enseñanza a directivos ni es tan nueva, ni es solo preocupación de Cuba. Desde finales de los años 80 del siglo pasado, se produce un viraje en las concepciones sobre la enseñanza a directivos. Tanto estos sujetos como académicos europeos empiezan a plantear cambios más innovadores en los procesos del aprendizaje y abogan por formas y métodos más dinámicos como el Outdoor training y el trabajo de Coaching para avanzar en el aprendizaje de las personas. También hay experiencias europeas y latinoamericanas que corroboran su importancia y presentan como novedad la combinación de los formatos online y presencial.

Por su parte la experiencia china, que ha sido a su vez fuente de preparación para los expertos cubanos en este aspecto, informa que, aunque, con los términos de educación y capacitación de cuadros, son similares los objetivos y principios que se trazan y las formas que utilizan en este proceso. Sus principios básicos son: tener en cuenta la demanda, el énfasis puesto sobre las capacidades, la diferenciación entre niveles y categorías, la aplicación de lo aprendido en la práctica, adaptarse a nuevos tiempos y una administración estricta. A su vez son variadas las formas que utilizan que van desde el sistema de conferencias periódicas hasta la propuesta de la “clase móvil” con el uso de los teléfonos para este fin (Sarduy Ávalos & González Hernández, 2017).

En Cuba se ha trabajado el tema de la preparación y superación de cuadros y directivos a partir de los principios

emanados de la política establecida y que ya se abordó en epígrafes anteriores.

Pero, cuáles son las prácticas más recurrentes en este sentido. De manera general, las ya abordadas con anterioridad y que apuntan a la necesaria transformación en la manera en que este proceso se produce. Sin lugar a dudas, se requiere, por tanto, que a la par que los contenidos se adecuen a las demandas de los destinatarios, a partir de una apropiada determinación de necesidades de aprendizaje se transformen los métodos de enseñanza y con ellos las formas de llevarlo a cabo.

El método es el componente más dinámico del proceso docente – educativo en general, y en este caso en particular, no deja de serlo.

Álvarez de Zayas (1999) en su análisis acerca de los componentes del proceso docente – educativo reconoce que el método junto a la forma y al medio son los componentes que describen el proceso en su dinámica, es decir, en su movimiento y que en la triada objetivo – contenido – método, es este último el que indica cómo se desarrolla el proceso para alcanzar el objetivo.

De manera particular, para referirse a la forma como componente operacional del proceso, este mismo autor plantea que *“la forma está dialécticamente relacionada con el método, mientras la forma atiende la organización externa del proceso, el método atiende la organización interna. El método es la esencia de la forma, esta el fenómeno de aquel”*. (Álvarez de Zayas, 1999, p.33)

Pero, tales peculiaridades deben tener en cuenta a los sujetos que intervienen en el proceso. Por tanto, aunque cada vez se aboga por un proceso más participativo en el que sus destinatarios no sean reservorios de conocimientos, aún se manifiestan prácticas en que los profesores son meros trasmisores, cuando deberían evolucionar a profesores mediadores, guías, facilitadores del aprendizaje y ejecutores de buenas prácticas, lo que puede conseguirse con la implementación de métodos y formas que así lo permitan.

Al hilo de estas reflexiones, cabe preguntarse qué se hace en la Universidad de Cienfuegos para optimizar este proceso.

El departamento de Dirección y Desarrollo Local de esta Universidad es el encargado de desarrollar mediante diversas formas y de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Posgrado de la República de Cuba y la Estrategia Nacional, la preparación y superación de cuadros en el territorio (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2019).

El resultado de los análisis realizados en el departamento al indagar en las causas que generan rechazo y falta de motivación para participar en los procesos de preparación y superación da cuenta de que dedican poco tiempo a su auto preparación y mucho menos a otras actividades que contribuyan a enriquecer su acervo cultural por cuanto la mayoría plantea que no les alcanza; generalmente se sienten agobiados ante los tantos problemas a resolver que se les presentan en su práctica.

Por otra parte, se señala que no todos los profesores utilizan métodos activos en que los participantes pueden debatir sus criterios a partir de sus vivencias y experiencia acumulada en el cargo, y prevalecen los cursos como forma de organización.

En correspondencia con ello el trabajo metodológico desarrollado ha tenido entre sus objetivos: perfeccionar la didáctica del posgrado que se imparte en las diferentes ediciones de los diplomados de Administración Pública y Dirección y Gestión Empresarial; así como en otras formas organizativas de la superación profesional.

Por lo que, tanto reuniones metodológicas, clases metodológicas instructivas, clases demostrativas y clases abiertas hayan estado encaminadas al tratamiento de los métodos y formas, así como a la socialización de la experiencia china en este tema por parte de los coordinadores de los diplomados que la han recibido tanto en aquel país como en Cuba.

En este sentido se ha enfatizado en la necesidad de partir de la práctica, de lo que los participantes saben, viven y sienten; de las diferentes situaciones y problemas que enfrentan en su vida como parte del ser dirigente en una empresa o institución de la administración pública. De ahí que los estudios de caso, el trabajo en equipos, las demostraciones, los juegos de roles sean, entre otros, métodos, procedimientos y técnicas que deben ser de conocimiento del profesor para utilizarlas en correspondencia directa con los objetivos propuestos y la forma a utilizar; todo lo cual requiere de un arduo trabajo de auto preparación en el que se evidencie, a la par del dominio del contenido, la maestría pedagógica para hacer de su clase el escenario al que todos quieran asistir.

Mas, no basta con que a nivel grupal con profesores de una determinada categoría docente y científica se discuta, se impartan temas o se desarrollen otras formas de trabajo metodológico. Se requiere también que cada profesor se convierta en investigador de su propia práctica, se mantenga actualizado tanto en el contenido como en el tratamiento didáctico de ellos; se demanda que sea consciente de que también se aprende de ese cuadro o directivo que ahora está en la posición de estudiante

y que tiene todo un arsenal de conocimientos prácticos; se necesita que diversifique las formas de organización de esta docencia y realice entrenamientos y consultorías y no solo cursos donde primen conferencias extensas y monótonas.

El docente universitario que tiene la alta responsabilidad de contribuir a la preparación de cuadros y directivos es, ante todo, un maestro, con toda la carga que este término tiene y como tal deja huellas y de su actuación depende que esos cuadros y directivos se sientan satisfechos de haber sido partícipes de un proceso participativo y enriquecedor tanto en lo académico como en lo personal.

## CONCLUSIONES

La preparación y superación de los cuadros y directivos es un tema de actualidad y constituye un reclamo de la dirección del Estado cubano a todas las instituciones que se involucran en este proceso, avalado en documentos que así lo refrendan y a partir de que el entorno económico y sociopolítico exige de las organizaciones un desempeño cada vez más efectivo. La Universidad cubana tiene la responsabilidad de acompañar este proceso al contar con claustros preparados y conocedores de la realidad empresarial, social y cultural del territorio donde esté enclavada.

El proceso de enseñanza aprendizaje en los adultos, y en especial el dirigido a cuadros y directivos, requiere de un tratamiento diferenciado en cuanto a su diseño y ejecución al contar con características que lo distinguen de los desarrollados en otros niveles educativos.

Las reflexiones teóricas y la experiencia en el diseño y ejecución de la preparación y superación de cuadros y directivos con la responsabilidad que esto entraña para los profesores universitarios, evidencian la necesidad de lograr una mayor coherencia en las concepciones que se asuman. En este caso se deben superar las opciones centralizadas, las cuales deberán articular con aquellas más orientadas a ampliar y mejorar la actividad de dirección, diversificando los métodos y formas en su implementación.

La preparación y auto preparación de los profesores, en su rol de facilitadores del proceso, resulta vital para ello y no es privativa de los del departamento de Dirección y Desarrollo Local, hay que involucrar en ello al resto de los docentes de otras Facultades y carreras que también participan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Álvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida. Pueblo y Educación.

- Cardona, J. M. (2009). Confesiones de un Formador de Directivos. *Executive excellence: la revista de liderazgo, la gestión y la toma de decisiones*, 3, 34-37.
- Cuba. Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros. (2010). *Estrategia Nacional de preparación y superación de cuadros del Estado y del Gobierno y sus reservas*. Escuela Superior de Cuadros del Estado y del Gobierno.
- Cuba. Consejo de Estado. (2018). Decreto Ley No. 350. *Gaceta Oficial*, 13. <http://juriscuba.com/legislacion-2/decretos-leyes/decreto-ley-no-350-2017/>
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2019). *Reglamento de posgrado de la República de Cuba*. Resolución Ministerial 140 de 2019. MES.
- Díaz, R. (2002). *Una propuesta para la formación de los directores escolares en Cienfuegos*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cienfuegos "Carlos R. Rodríguez".
- Díaz, R., Velázquez, T., & Sarría, T. (2018). *Concepciones didácticas para el perfeccionamiento de la labor directiva: una propuesta*. (Ponencia). 2do Taller Internacional de Gestión Empresarial. Cienfuegos, Cuba.
- Hernández, A (2011). *La consultoría de organizaciones cubanas: experiencias y aprendizajes*. Universidad de La Habana.
- Partido Comunista de Cuba. (1997). *Resolución Económica V Congreso del Partido Comunista de Cuba*. Editora Política.
- Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos de la Política Económica y social del Partido y la Revolución*. Editora Política.
- Poggi, M. (2006). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. UNESCO.

# 46

## TRATAMIENTO DE TEOREMAS DE LA MATEMÁTICA SUPERIOR MEDIANTE LA VÍA DEDUCTIVA Y LA REDUCTIVA

### TREATMENT OF THEOREMS OF HIGHER MATHEMATICS THROUGH DEDUCTIVE AND REDUCTIVE VIAS

Alejandro Martínez Castellini<sup>1</sup>

E-mail: [alexmc@uci.cu](mailto:alexmc@uci.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-2284-4164>

<sup>1</sup> Universidad de las Ciencias Informática. La Habana. Cuba.

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

Martínez Castellini, A. (2020). Tratamiento de teoremas de la matemática superior mediante la vía deductiva y la reductiva. *Revista Conrado*, 16(74), 370-378.

#### RESUMEN

En este trabajo, se abordan dos variantes metodológicas para el tratamiento de teoremas matemáticos: la vía deductiva y la vía reductiva. Se ejemplificará el uso de ambas variantes, aplicadas a teoremas que se abordan en asignaturas de Matemática en carreras técnicas. Primeramente, se presenta el marco teórico referencial del trabajo; luego son presentadas algunas ventajas del tratamiento de los teoremas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática. A continuación, son presentados algunos ejemplos ilustrativos del tratamiento de teoremas mediante la vía reductiva y la deductiva.

#### Palabras clave:

Demostraciones, tratamiento de teoremas, matemática superior.

#### ABSTRACT

In this article, two methodological variants for the treatment of mathematical theorems are addressed: the deductive and the reductive ones. Some variants of theorems applied to subjects addressed in mathematics technical careers are also exemplified. Firstly, the theoretical / referential framework of the paper is presented. Secondly, some advantages of using the theorems in the teaching-learning process of Mathematics are given. Afterwards, some illustrative examples regarding the treatment of theorems by means of the reductive and deductive ways.

#### Keywords:

Demonstrations, treatment of theorems, higher mathematics.

## INTRODUCCIÓN

Enseñar a pensar es una tarea que deben cumplir las instituciones docentes de los diferentes niveles educacionales como parte de su contribución a la formación multilateral de las nuevas generaciones. La inclusión de asignaturas de Matemática en todos los niveles educacionales persigue el propósito de cumplir dicha tarea y tiene como basamento las potencialidades de la Matemática para contribuir al desarrollo del pensamiento lógico, elemento de vital importancia para la resolución de problemas en la vida escolar, la social y la laboral; especialmente en el caso de profesionales de ingenierías.

En correspondencia con lo expresado en el párrafo anterior, el desarrollo del pensamiento lógico constituye una prioridad en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, proceso en el que debe cobrar importancia la *instrucción heurística*. En este trabajo, se abordará específicamente la obtención y la demostración de teoremas, lo cual demanda de la instrucción heurística antes mencionada.

Las proposiciones y los teoremas, como un tipo especial de proposiciones, constituyen parte del contenido matemático del que deben apropiarse lo(a)s estudiantes en todos los niveles educacionales. En la enseñanza de la Matemática, el *tratamiento de teoremas matemáticos y demostraciones* constituye una de las *situaciones típicas de la enseñanza de la Matemática*. Estas fueron definidas como *“la clase (clase de abstracción) de todas aquellas situaciones reales en la enseñanza de una o de varias asignaturas, que poseen semejanza con respecto a determinados parámetros esenciales, especialmente, con respecto a la estructura de los objetivos y la estructura objetivo-materia; por eso, estas situaciones permiten un proceder semejante en la aplicación de una determinada estrategia de conducción y de los procedimientos metodológicos organizativos”*. (Zilmer, 1981, p.155)

Desafortunadamente, en las asignaturas de Matemática, es usual que los teoremas sean solo presentados e insuficiente y/o deficientemente asimilados, sin una cabal comprensión de su papel en la estructuración de los contenidos; sin embargo, su correcto tratamiento se justifica por la contribución de ello a una adecuada fijación de los conceptos por ellos relacionados, la deducción de procedimientos algorítmicos asociados a los conceptos que relacionan, la demostración o la fundamentación de otras proposiciones y el entrenamiento de lo(a)s en la realización de operaciones básicas del pensamiento lógico, todo lo cual propicia la comprensión de la estructura lógica de la ciencia Matemática, la asimilación de los métodos de

trabajo de esta y el rol activo de lo(a)s estudiantes en la construcción de sus respectivos aprendizajes.

Ballester, et al. (1992); Reyes (2004); y Harriette & Moya (2015); Alfaro-Carvajal, Flores & Valverde (2020); entre otras bibliografías consultadas, permiten identificar ventajas del trabajo con los teoremas (especialmente, sus demostraciones), algunas de las cuales son:

- La formación intelectual a través del desarrollo del pensamiento creativo y con fantasía, el pensamiento divergente, el especulativo, el lógico-deductivo y el heurístico;
- El desarrollo de aptitudes para la abstracción, la concreción, el análisis, la síntesis, la comparación, la clasificación, la particularización y la generalización.

Las observaciones de clases de Matemática en la Carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas han permitido identificar carencias, insuficiencias y deficiencias en el trabajo con los teoremas, lo cual evidencia que no se es consecuente con los reconocidos procesos parciales del tratamiento de teoremas y demostraciones. La consulta de los documentos de trabajo docente metodológico correspondientes a la disciplina de Matemática en la carrera evidenció ausencia de orientaciones a lo(a)s profesores en torno al tratamiento de teoremas y sí la inclusión de un gran número de estos como parte del contenido de la disciplina. La búsqueda, detección y el análisis crítico de bibliografías referidas al tratamiento de teoremas arrojó escasez de las que abordan el tratamiento metodológico de los teoremas de la Matemática superior. Todo lo antes referido y las potencialidades educativas del correcto tratamiento de los teoremas constituyen fundamentos de la pertinencia de este trabajo, con el que persiguen los objetivos:

- *Precisar algunos conceptos de la Lógica (sin la pretensión de hacer un tratamiento exhaustivo de estas cuestiones), los cuales constituyen una base para el tratamiento de los teoremas en la enseñanza de la Matemática.*
- *Ejemplificar el uso de la vía reductiva y la deductiva de obtención y demostración de teoremas matemáticos que se estudian en carreras técnicas.*

## DESARROLLO

La estructura lógica de cada teoría matemática está compuesta por conceptos, proposiciones y procedimientos.

Los teoremas constituyen un caso especial de proposiciones. Algunas definiciones del concepto de teorema son:

- “Proposición demostrable a partir de otra(s) y cuyo enunciado consta de un supuesto o hipótesis y una conclusión o tesis”. (Sánchez, 1982).
- “Un teorema es una proposición cuya verdad se ha demostrado”. (Johnsonbaugh, 2005, p.36)
- “Proposición que requiere de demostración”. Soto (2011, p.144)
- “Una proposición verdadera demostrable lógicamente partiendo de axiomas o de otros teoremas ya demostrados, mediante reglas de inferencia aceptadas”. (Fundación Wikimedia, 2013)
- “Consiste en una proposición que puede ser demostrada de manera lógica a partir de un axioma o de otros teoremas que fueron demostrados con anticipación”.

El análisis y la comparación de estas definiciones permiten identificar la coincidencia en considerar que el teorema: es una proposición, es verdadera y su veracidad se acepta mediante una demostración.

Qué entender por *demostrar*:

- “Evidenciar algo mediante argumentación”. (Editorial Grijalbo, 2008, p.184).
- “el procedimiento legítimo para determinar el valor de verdad de una proposición”. (Ballester, et al., 1992).
- En Alfaro, et al. (2020), se expresa: “en un sentido amplio, la demostración consiste en una prueba de algo, partiendo de verdades universales y evidentes, es un razonamiento convincente con el que se corrobora la veracidad de una proposición (Alvar, 1998; Comte-Sponville, 2005; Diccionario ilustrado Océano de la lengua española, 1994; Real Academia Española, 2006). En una línea más específica, Martí (2003) indica que la demostración es un razonamiento mediante el que se afirma la verdad de una proposición, aplicando las reglas de la lógica”. (p.5)

En la literatura consultada, se evidencia falta de unicidad de criterios en torno a la clasificación de las demostraciones matemáticas. En este trabajo, se adopta la clasificación en *directas* o *indirectas*, que responde a la estructuración de las demostraciones. Para ejemplificar estos tipos de demostraciones, se trabajará solamente con proposiciones implicativas; es decir, de la forma: *Si...entonces...*, ya que, en general, los teoremas están (o admiten ser) enunciados en forma implicativa.

Una demostración de un teorema se denomina directa si, partiendo de las premisas o hipótesis, se arriba a la veracidad de la tesis después de realizar una cantidad finita de pasos basados en reglas de inferencia lógicas (deductivas); en caso contrario la demostración se denomina indirecta. Cuando se pretende demostrar un teorema, debe meditarse en torno a si realizar una demostración

directa o si una indirecta, para lo cual no es posible ofrecer pautas generales; no obstante, algunas situaciones sugerentes de una demostración indirecta mediante la reducción a un absurdo son:

- Necesidad de demostrar el recíproco de un teorema.
- Necesidad de demostrar un teorema cuyo enunciado sea una proposición existencial negada, o sea, una expresión del tipo: “No existe x tal que...”.
- Necesidad de demostrar un teorema de existencia, de unicidad o de existencia y unicidad; por ejemplo: “La inversa de una matriz cuadrada no singular existe y es única”.

Se consideran casos en los que es pertinente la demostración directa:

- La demostración mediante la construcción de ejemplos o de contraejemplos.

Ejemplo: Existen funciones integrables no continuas. En este caso, basta encontrar un ejemplo de una función que, aunque discontinua, sea integrable.

- La demostración mediante la diferenciación de casos
- Ejemplo: Las funciones elementales básicas son continuas en sus respectivos dominios. En este caso, se procede a demostrar la continuidad (en sus respectivos dominios) de las funciones: polinómicas, racionales fraccionarias, trigonométricas directas, trigonométricas inversas, exponenciales, logarítmicas, hiperbólicas y potenciales.

#### La vía deductiva y la vía reductiva en el tratamiento metodológico de los teoremas matemáticos

Por su relevancia para el desarrollo de este trabajo, se considera pertinente reafirmar tres características distintivas de todo teorema:

- *es una proposición;*
- *es verdadera;*
- *su veracidad se acepta solo mediante una demostración.*

En correspondencia con tales características, la elaboración y la demostración de teoremas permiten considerar tres procesos parciales:

1. **Búsqueda del teorema:** se realizan acciones encaminadas a encontrar el enunciado del teorema.
2. **Búsqueda de una demostración:** se reflexiona en torno a los medios, métodos, principios, reglas y estrategias heurísticos que pudieran ser útiles para “asegurar” la veracidad de la proposición. También se propone un plan para la demostración.

**3. Representación de la demostración:** se ponen en práctica los recursos mencionados en 2. Se destacan las reglas de inferencia y fundamentaciones necesarias con el fin de lograr una exposición comprensible.

Teniendo como base la cantidad de horas previstas en los programas de las asignaturas, el nivel de jerarquía de un teorema dentro de un sistema teórico, los intereses de lo(a)s estudiantes, sus motivos, sus conocimientos previos, así como la complejidad de los contenidos, puede seguirse una u otra de entre las siguientes variantes de elaboración y demostración de teoremas: la *vía reductiva* y la *vía deductiva*. Estas dos denominaciones se corresponden con la clasificación de los métodos de enseñanza-aprendizaje según la vía lógica de obtención de un nuevo conocimiento.

¿Y qué diferencia la vía deductiva de la reductiva?

En la vía deductiva, en la búsqueda del teorema, se hace uso de reglas de inferencia lógicas, de manera que, cuando se obtiene el enunciado del teorema, al mismo tiempo su valor de verdad está asegurado. En esta vía, los procesos parciales: *búsqueda del teorema* y *búsqueda de una demostración* se superponen; es decir, ocurren simultáneamente. Por el contrario, en la vía reductiva, al enunciado del teorema se arriba por medio de consideraciones de analogía, generalizaciones, mediciones, formación de recíprocos, etc., lo que trae como consecuencia obtener un enunciado cuyo valor de verdad no está asegurado, y será necesaria una demostración. Una vez demostrada la veracidad de la proposición es que esta adquiere carácter de teorema.

A continuación, se presentan algunos ejemplos del uso de estas vías:

**Ejemplo I (vía reductiva)**

En el Cálculo Diferencial, se cuenta con el siguiente teorema, referido a funciones reales de una variable real:

Teorema: Si  $f$  es una función derivable en un punto  $x_0$  entonces  $f$  es continua en  $x_0$ .

Suponiendo que se decide abordar el teorema mediante la vía reductiva, podría procederse de la manera siguiente:

**Búsqueda del teorema:**

En el momento en que se va a estudiar este teorema, se invita a los estudiantes a reflexionar respecto a qué conceptos que expresen alguna propiedad de las funciones han sido estudiados en el Cálculo y si han logrado identificar

relaciones entre estos conceptos. Con tal propósito, el profesor podría formular las siguientes preguntas:

1. ¿A qué rama de la Matemática pertenecen los contenidos que están siendo estudiados en la asignatura?
2. ¿Cuál concepto ha constituido objeto de profundización en esta asignatura? ¿Qué otros conceptos asociados a este han sido estudiados? ¿Puedes establecer relaciones entre estos conceptos asociados?

**Respuesta esperada en el caso de la pregunta 1:** El Cálculo Infinitesimal.

**Respuesta esperada en el caso de la pregunta 2:** El concepto de función.

Han sido estudiados los conceptos de *límite*, el de *continuidad* y el de *derivada* de una función en un punto. La continuidad de una función en un punto supone la existencia del límite de la función en dicho punto.

Ahora, el profesor podría formular a los estudiantes la pregunta *¿Existirá una relación entre el concepto de derivada y los dos anteriores?*

El profesor pudiera proponer analizar la continuidad y la derivabilidad de algunas funciones en determinado punto.

Ejemplos:

Analizar la continuidad y la derivabilidad  $x_0 = 0$ :

$$a) f_1(x) = \begin{cases} x^3; & x \geq 0 \\ x^2; & x \leq 0 \end{cases} \quad b) f_2(x) = x - x^2 + 5\text{sen}90 \quad (1 \text{ y } 2)$$

$$c) f_3(x) = \begin{cases} x & ; x \leq 2 \\ \frac{\text{sen}x}{x}; & x > 2 \end{cases} \quad d) f_4(x) = \begin{cases} 2x & ; x \geq 0 \\ x^2; & x < 0 \end{cases} \quad (3 \text{ y } 4)$$

¿Cuáles funciones resultaron derivables en  $x_0 = 0$  ?  
 ¿Cuáles resultaron continuas en dicho punto? ¿Alguna de las funciones resultó ser continua y no derivable en  $x_0 = 0$  ? ¿Alguna de las funciones resultó ser derivable y discontinua en  $x_0 = 0$  ? ¿Alguna de las funciones resultó ser continua y a la vez derivable en  $x_0 = 0$  ? ¿Alguna de las funciones resultó ser discontinua y no derivable en  $x_0 = 0$  ?

Al discutir las respuestas a estas preguntas, se les hace ver a lo(a)s estudiantes que en todos los casos en que la función resultó ser derivable (casos a) y b)) también era continua, que en aquellos en los que la función resultó discontinua no era derivable (casos como el c)), y que en algunos casos incluso siendo continua no era derivable

(casos como el d)). A partir de ello se les pregunta a qué conclusiones arriban a partir de estos ejemplos. Se encuentra así, mediante la vía reductiva, la suposición; es decir, el enunciado del teorema.

El profesor alerta a lo(a)s estudiantes de que estos casos analizados no pueden ser considerados suficientes para poder concluir que toda función derivable en un punto es continua en dicho punto, porque no han sido considerados todos los casos posibles, por lo que se impone una demostración.

**Búsqueda de una demostración:**

¿Cómo se pudiera encontrar una demostración para este supuesto?

Es este un buen momento para hacer uso de algunas reglas heurísticas; por ejemplo, la que recomienda sustituir conceptos por sus correspondientes definiciones, también es recomendable usar las estrategias de trabajo hacia adelante y hacia atrás, respectivamente.

¿Qué se quiere demostrar?

Respuesta esperada: se *desea demostrar que si la función es derivable en un punto  $x_0 = 0$ , también es continua en dicho punto.*

¿Cuáles son las premisas o hipótesis?

Respuesta esperada: *se asume como verdadero que la función es derivable en  $x_0 = 0$ .*

¿Cuál es la tesis?

Respuesta esperada: *la función es continua en  $x_0 = 0$ .*

Hagamos uso de la estrategia de trabajo hacia adelante:

¿Qué significa que la función sea derivable en el punto dado?

Respuesta esperada: *significa que existe*

$$\lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} = f'(x_0). \quad (5)$$

Hagamos uso de la estrategia de trabajo hacia atrás:

¿Qué significa que sea continua en tal punto?

Respuesta esperada: *significa que  $\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = f(x_0)$ .* (6)

Sustituyamos conceptos por sus respectivas definiciones:

Que la función sea derivable en  $x_0$  significa que existe

el límite  $\lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} = f'(x_0)$  (7) Que la función sea

continua en  $x_0$  significa que  $\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = f(x_0)$  (8).

¿Se observa alguna relación entre estos límites?

En el primero está involucrada la diferencia  $f(x) - f(x_0)$  (9), la cual puede lograrse en el segundo rescribiéndolo

en la forma  $\lim_{x \rightarrow x_0} [f(x) - f(x_0)] = 0$  (10) Solo queda lograr el denominador  $x - x_0$ . ¿Cómo lograrlo?

Debido a que en el paso al límite se asume que  $x \neq x_0$

(11), puede escribirse  $\lim_{x \rightarrow x_0} \left[ \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} (x - x_0) \right] = 0$  (12),

por ser los polinomios funciones continuas, resulta que:

$$\lim_{x \rightarrow x_0} \left[ \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} (x - x_0) \right] = \lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} \cdot \lim_{x \rightarrow x_0} (x - x_0) = f'(x_0) \cdot 0 = 0$$
 (13)

Ahora, volvamos a trabajar hacia adelante para encontrar la demostración de la proposición:

**Representación de la demostración (demostración directa)**

Sea que f es derivable en  $x_0$ , entonces existe

$$f'(x_0) = \lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} \quad (14).$$

Ahora, puede escribirse

$$\lim_{x \rightarrow x_0} [f(x) - f(x_0)] = \lim_{x \rightarrow x_0} \left[ \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} (x - x_0) \right] = \lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} \cdot \lim_{x \rightarrow x_0} (x - x_0) = f'(x_0) \cdot \lim_{x \rightarrow x_0} (x - x_0) = f'(x_0) \cdot 0 = 0$$
 (15)

$$\lim_{x \rightarrow x_0} (f(x) - f(x_0)) = 0 \quad (16)$$

de donde se obtiene  $\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = f(x_0)$ , lo que significa que la función es continua en el punto especificado.

**Ejemplo II (vía deductiva)**

En Álgebra Lineal, al estudiar las aplicaciones (funciones) lineales entre espacios vectoriales, se estudia la clasificación de dichas aplicaciones en inyectivas o no inyectivas. Se propone a continuación un ejemplo de deducción de un teorema que expresa una condición suficiente de inyectividad en caso que la función sea lineal (en sentido de homomorfismo de espacios vectoriales):

**Motivación de la búsqueda de un teorema:**

El profesor podría comenzar así:

En este momento, hemos retomado en la asignatura el estudio de las funciones o aplicaciones. *¿En qué clase de aplicaciones o funciones hemos centrado nuestra atención?*

**Respuesta esperada:** Las aplicaciones lineales entre espacios vectoriales.

**Pregunta a modo de reactivación del concepto:** ¿Qué se definió como "aplicación lineal entre espacios vectoriales"?

Reflexión del profesor (los estudiantes la escuchan):

1. Toda aplicación lineal es, primero que todo, una aplicación o función, por lo que es válido el análisis en torno a la inyectividad.

2. ¿Podrá aprovecharse el carácter lineal de la aplicación en el análisis de la inyectividad? ¿Se facilitará el análisis de la inyectividad?

**Búsqueda de la deducción:**

**Pregunta formulada por el profesor:** ¿Qué es lo que se conoce de la aplicación?

**Respuesta esperada:** Se sabe que es lineal.

**Preguntas formuladas por el profesor:**

¿De dónde partir?

Ante la posible dificultad de lo(a)s estudiantes para dar una respuesta, el profesor podría incitarlos a recurrir, nuevamente, a la regla heurística que sugiere sustituir conceptos por sus correspondientes definiciones:

¿Qué significa que la aplicación  $f: E \rightarrow F$  es lineal?

Significa que, cualesquiera dos vectores  $x_1$  y  $x_2$  pertenecientes a  $E$  y cualesquiera escalares  $\alpha$  y  $\beta$ , se cumple que  $f(\alpha x_1 + \beta x_2) = \alpha f(x_1) + \beta f(x_2)$  (17).

¿Qué significa que esta aplicación sea inyectiva? Significa que, cualesquiera dos vectores  $x_1$  y  $x_2$  pertenecientes a  $E$ , se cumple que si  $f(x_1 - x_2) = 0$ , entonces  $x_1 = x_2$ .

La igualdad que expresa la condición de inyectividad se puede describir en la forma: **si  $f(x_1) - f(x_2) = 0$**  (18), entonces  $x_1 = x_2$ . Pero, por el carácter lineal de esta aplicación, se tiene que  $f(x_1) - f(x_2) = f(x_1 - x_2)$  (19), por lo que se podrá expresar la implicación de la siguiente manera: si  $f(x_1 - x_2) = 0$  (20), entonces  $x_1 = x_2$ .

Que la igualdad  $f(x_1 - x_2) = 0$  (21) sea verdadera significa que el vector  $x_1 - x_2$  yace en el núcleo de la aplicación lineal, y se sabe que toda aplicación lineal entre espacios vectoriales transforma el vector nulo del espacio de partida en el vector nulo del espacio de llegada, por lo que existe la posibilidad de que  $x_1 - x_2$  sea igual al vector nulo de  $E$ .

Algo sí debe resultar evidente: si la función fuese inyectiva, la igualdad  $f(x_1 - x_2) = 0$  (22), sería satisfecha únicamente cuando  $x_1 - x_2 = 0$ , porque es conocido que toda aplicación lineal transforma el vector nulo del espacio de partida (el dominio de la función) en el vector nulo del espacio de llegada (el codominio de la función). Entonces se ha deducido el siguiente teorema:

Teorema:

Si  $f: E \rightarrow F$  es una aplicación lineal inyectiva, el vector nulo del espacio de partida es el único vector perteneciente al núcleo de la aplicación.

**Ejemplo III (vía reductiva)**

Reflexión del profesor (lo(a)s estudiantes la escuchan):

En la práctica, es de esperarse que lo que se necesite sea investigar si la aplicación es o no inyectiva, en lugar de saberlo de antemano, por lo que una pregunta surge de modo natural: ¿Podrá contarse con alguna condición suficiente para la inyectividad de una aplicación lineal entre espacios vectoriales, haciendo uso del carácter lineal de la aplicación?

**Posible pregunta a formular por el profesor:** ¿En este sentido, hasta dónde se ha podido avanzar?

**Respuesta esperada:** Contamos con un teorema que dice que el núcleo de toda aplicación lineal inyectiva está constituido solamente por el vector nulo del espacio de partida de dicha aplicación lineal.

**Reflexión del profesor (lo(a)s estudiantes la escuchan):** Otra manera de expresar lo anterior es decir que una condición necesaria para la inyectividad de una aplicación lineal entre espacios vectoriales lo constituye el hecho que el núcleo de la aplicación este constituido únicamente por el vector nulo del espacio de partida. **¿Esta condición necesaria será también suficiente?** De ser así, el teorema al que ustedes hicieron referencia admitiría recíproco verdadero.

¿Cómo podría enunciarse este recíproco? ¿Es verdadero el recíproco del teorema? Formulemos el recíproco del teorema:

Si  $f: E \rightarrow F$  es una aplicación lineal entre espacios vectoriales y a su núcleo pertenece únicamente el vector nulo de  $E$ , la aplicación lineal es inyectiva.

Por tratarse del recíproco de un teorema, la idea de la demostración podría ser la de recurrir a una demostración indirecta por reducción a un absurdo:

Supongamos que en el núcleo yace solo el vector nulo del dominio de la aplicación lineal y que dicha aplicación no es inyectiva; entonces se está aceptando que  $f(x_1 - x_2) = 0$  (23) y que  $x_1 \neq x_2$ . (24) Pero  $f(x_1 - x_2) = 0$  (25) significa que  $x_1 - x_2$  está en el núcleo, y como hay un único vector en este, entonces dicho vector tiene que ser el nulo, por lo que se concluye que  $x_1 = x_2$ ; es decir, algo CONTRARIO A LO SUPUESTO. Entonces queda probado el teorema.

Se ha demostrado así una proposición la cual, debido a su importancia práctica, es usual darle la connotación de teorema.

#### Ejemplo IV (vía deductiva)

En las clases de teoría de métodos numéricos para ecuaciones, se estudia, entre otros, el método de Bisección del Intervalo. Una vez conocido este método por lo(a)s estudiantes, un momento de vital importancia es el estudio de la convergencia del mismo, para lo cual se les puede incitar a justificar la convergencia de dicho método. Podría procederse de la siguiente manera:

#### Motivación de la búsqueda de un teorema:

Como se sabe, si se va a resolver un modelo matemático mediante un método numérico, no resulta de interés el caso que el método resulte ser divergente: ¿convergerá el método de Bisección a la solución exacta de la ecuación que se resuelve?

#### Búsqueda de la deducción:

##### *Diálogo del profesor y lo(a)s estudiantes:*

Profesor: Es sabido que la convergencia hace referencia a la "cercanía" de los términos de la sucesión de aproximaciones a la solución exacta respecto al supuesto límite (la solución exacta de la ecuación). **¿Qué concepto nos ha resultado útil en tal sentido?**

Respuesta (esperada) de lo(a)s estudiantes: El concepto de error absoluto.

Profesor: ¿Por qué?

Respuesta (esperada) de lo(a)s estudiantes: Porque mide la distancia de un valor aproximado al valor real.

Profesor: Si  $(x_n)_{n \in \mathbb{N}}$  es la sucesión de aproximaciones a la solución exacta ( $r$ ), entonces una condición suficiente para que converja a  $r$  es que el error absoluto de los

términos tienda a cero cuando  $n$  tiende al infinito; es decir que  $\lim E(x_n) = 0$ . Basta entonces probar que el error absoluto máximo tienda hacia cero, ya que él es una cota superior del error absoluto.

¿Cómo se determina el error absoluto máximo de la aproximación  $x_n$  en el método de Bisección del Intervalo?

Respuesta (esperada) de lo(a)s estudiantes: Se sabe que, si  $[a; b]$  es el intervalo inicial en el que fue separada la raíz, el error absoluto máximo de  $x_n$  puede ser calculado mediante la expresión  $E_m(x_n) = \frac{b-a}{2^n}$ . (26)

Profesor: Pero  $\frac{b-a}{2^n} = (b-a) \frac{1}{2^n} \rightarrow 0$  (27), debido a que  $2^n \rightarrow +\infty$  (28).

Si el error absoluto máximo tiende a cero, ¿qué le ocurre al error absoluto y por qué?

Respuesta (esperada) de lo(a)s estudiantes: El error absoluto también tenderá a cero, por ser, por definición, menor o igual que el error absoluto máximo.

Profesor: Si el error absoluto de las aproximaciones tiende a cero, ¿qué puede afirmarse del comportamiento de las aproximaciones respecto al valor exacto?

Respuesta (esperada) de lo(a)s estudiantes: Que estos van acercándose cada vez más al valor exacto.

Profesor: Entonces el método de Bisección converge (por supuesto, bajo las correspondientes hipótesis) a la solución exacta de la ecuación que se resuelve. Se ha deducido el siguiente teorema:

Teorema:

Si  $f$  es una función real de variable real, continua en  $[a; b]$ , entonces, si se decide resolver la ecuación  $f(x) = 0$  mediante el método de Bisección, la sucesión de aproximaciones  $(x_n)_{n \in \mathbb{N}}$ , donde los términos  $x_n$  se obtienen mediante el algoritmo de la bisección, converge a  $r$ .

#### Ejemplo V (vía reductiva)

Al estudiar, en las asignaturas de Cálculo, las series numéricas, una vez que se les hace ver a lo(a)s estudiantes la ineficiencia generalizada de recurrir a la definición del concepto de serie convergente para clasificar una serie en convergente o divergente, se incita a lo(a)s estudiantes a buscar teoremas que faciliten determinar el carácter de una serie. Uno de estos teoremas (criterios de convergencia) es el conocido como criterio de la condición necesaria, el cual tiene una acentuada connotación en la

teoría de series numéricas, por lo que es conveniente su elaboración y demostración:

Teorema:

Si una serie numérica  $\sum a_n$  es convergente,  $\lim a_n = 0$ .

#### Búsqueda del teorema:

Una vez introducida la definición de serie numérica convergente, debe proponerse ejemplos ilustrativos (debe incluirse series convergentes y series divergentes) de algunas series para analizar si son convergentes o no, partiendo de la definición; a modo de ejemplo, las siguientes:

$$a) \sum n, b) \sum \frac{1}{n(n+1)}, c) \sum \frac{1}{n}, d) \sum \frac{n+1}{n}, e) \sum ar^{n-1}, a \neq 0, r \neq 0 \quad (29)$$

Se hace un llamado a la reflexión de lo(a)s estudiantes en torno a que las series son generadas por sucesiones. ¿Existirá alguna relación entre la convergencia de la serie y la de la sucesión que la generó? Al observar las series propuestas, se concluye que en algunos de los casos en que la serie diverge la sucesión que la generó también diverge (caso a) y e) si  $|r| \geq 1$ ), pero que en otros la sucesión que la genera converge (casos c) y d)); en cambio, en todos los casos que la serie resultó ser convergente la sucesión que la generó también era convergente (casos b) y e) si  $|r| < 1$ ). No cabe dudas de que existan series numéricas convergentes y series numéricas divergentes, pero, en los casos de convergencia, ¿existe alguna regularidad en cuanto al límite de la sucesión que genera la serie? Se arriba así a la suposición de que en toda serie convergente (las divergentes no interesan) la sucesión que le genera tiene límite cero.

#### Búsqueda de una demostración:

¿Qué se supone que es cierto y que, por tanto, hay que demostrar?

¿Qué nos resulta más sugerente para encontrar un plan de solución al problema (la idea de una demostración): ¿la hipótesis?, ¿la conclusión?...

Que la serie converja significa que la sucesión  $(S_n)$  (30) de las sumas parciales es convergente, denominándose su límite suma  $(S)$  de la serie. O sea  $S_n = a_1 + a_2 + \dots + a_{n-1} + a_n$  (31) y  $\lim(S_n) = S$  (32). Debemos probar la convergencia a cero de la sucesión  $(a_n)$  (33).

¿Podemos encontrar alguna relación entre las sucesiones  $(a_n)$  y  $(S_n)$  (34)?

De acuerdo con la definición de  $S_n$ , podemos escribir  $a_n = S_n - S_{n-1}$  (35), pero  $S_{n-1}$  (36) se obtiene suprimiendo solo un término de la sucesión  $(S_n)$ , por lo que ambas convergen hacia un mismo límite o ambas divergen. Por hipótesis, se asume que la serie  $\sum a_n$  es convergente y así la sucesiones  $(S_n)$  y  $(S_{n-1})$  (37) convergen hacia un mismo límite, de donde obtenemos que  $a_n = S_n - S_{n-1} \rightarrow 0$  (38). Así llegaríamos a donde queremos llegar.

Nota:

En este caso solo quedaría escribir la representación de la demostración del teorema y, al igual que en todos los casos, hacer las consideraciones perspectivas y retrospectivas en las cuales se reflexiona, entre otras cuestiones, sobre la estructura del teorema demostrado, el método de demostración elegido, los recursos heurísticos empleados y que fueron de gran ayuda para llegar a la solución del problema, qué conceptos, qué definiciones y cuáles proposiciones o teoremas fueron usados.

#### CONCLUSIONES

El proceso de búsqueda de bibliografía especializada en Didáctica de la Matemática arrojó muy pocos trabajos referidos al uso de la vía deductiva y la reductiva de obtención y demostración de teoremas de la Matemática superior.

A través de los ejemplos desarrollados en este trabajo, solo se pretendió abordar una parte del proceso de elaboración de teoremas y demostraciones, por lo que no se toma de partido en torno a las adecuaciones de este proceso propuestas por Sachipia (2015); y Martínez, Infante & Brito (2017), al extrapolar a la Matemática superior los procesos declarados por Ballester, et al. (1992).

La correcta implementación de la vía reductiva y la deductiva de obtención de teoremas propicia el rol activo de lo(a)s estudiantes en la construcción de sus respectivos conocimientos, al tener lugar: el repaso, la sistematización y la aplicación como formas de fijación de los conocimientos, además de su y la realización de operaciones básicas del pensamiento tales como: el análisis, la síntesis, la inducción, la generalización, la comparación, entre otros.

Elegir una u otra variante metodológica para la obtención de un teorema específico requiere de valoraciones didáctico-metodológicas, ya que ello depende de varios factores a tener en cuenta por parte de los profesores, entre los que pueden citarse: el dominio por el profesor y/o de lo(a)s estudiantes del contenido de enseñanza-aprendizaje,

de reglas de inferencia lógicas, de métodos de demostración, así como de los objetivos del programa de la asignatura o de la disciplina. Todo lo anterior debe concretarse por medio de una adecuada instrucción heurística, por lo que se hace imprescindible que, en su práctica pedagógica, los profesores entrenen a lo(a)s estudiantes en el uso de estas herramientas de carácter heurístico – metodológico.

La representación(explicación) de una demostración de un teorema no garantiza su comprensión. Sin un adecuado entrenamiento de lo(a)s estudiantes en encontrar demostraciones de teoremas y proposiciones matemáticas tal comprensión no se logrará, lo que repercutirá en una inadecuada fijación de los teoremas que requerirán ser usados posteriormente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro-Carvajal, C., Flores, P., & Valverde, G. (2020). La demostración matemática: significado, tipos, funciones atribuidas y relevancia en el conocimiento profesional de los profesores de matemática. *Revista Universidad y Sociedad*, 33(2), 55-75.
- Ballester, S., Santana de Armas, H., Hernández, S., Cruz, I., Montes de Oca, S., García, M., et al. (1992). *Metodología de la enseñanza de la matemática*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Editorial Grijalbo. (2008). *Diccionario práctico Grijalbo*. Grijalbo Mondadori.
- Fundación Wikimedia. (2013). Wikipedia: la enciclopedia libre. <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>
- Harriette, R., & Moya, D. (2015). Propuesta metodológica al tratamiento de teoremas y sus demostraciones. *EduSol*, 7 (20).
- Martínez, J. E., Infante, R. & Brito, M. L. (2017). Los procesos didácticos para el tratamiento de teoremas matemáticos en el nivel superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 145-153.
- Reyes, D. (2004). *La obtención de teoremas matemáticos y el aprendizaje desarrollador*. (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Sachipia, J. M. (2015). *Estrategia didáctica basada en la resolución de problemas para el tratamiento de los teoremas matemáticos en la disciplina análisis matemático*. (Tesis doctoral). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Sánchez, C. (1982). *Análisis Matemático. Tomo I: Teoría de Límites*. Pueblo y Educación.
- Soto, E. (2011). Diccionario ilustrado de conceptos matemáticos (3a ed.). <https://www.coursehero.com/file/26235598/Diccionario-Ilustrado-de-Conceptos-Matem%C3%A1ticospdf/>
- Zilmer, W. (1981). *Complementos de Metodología de la Enseñanza de la Matemática*. Pueblo y Educación.

Fecha de presentación: enero, 2020, Fecha de Aceptación: marzo, 2020, Fecha de publicación: mayo, 2020

47

## PATRIMONIO CULTURAL E IDENTIDAD EN LAS UNIVERSIDADES

### CULTURAL PATRIMONY AND IDENTITY IN THE UNIVERSITIES

Ailén Fonseca Martínez<sup>1</sup>

E-mail: [ailen.fonseca@uo.edu.cu](mailto:ailen.fonseca@uo.edu.cu)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9079-1525>

Maribel Brull González<sup>1</sup>

E-mail: [brull@uo.edu.cu](mailto:brull@uo.edu.cu)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6253-9915>

<sup>1</sup> Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.

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

Fonseca Martínez, A., & Brull González, M. (2020). Patrimonio cultural e identidad en las universidades. *Revista Conrado*, 16(74), 379-386.

#### RESUMEN

Las teorías referentes al patrimonio cultural se enriquecen con nuevos conceptos y categorías en el presente siglo XXI. Este estudio se fundamenta desde la formación curricular de pregrado y posgrado con los enfoques de la academia como institución docente, científica y de innovación integrada a la sociedad. Ante el problema de cómo salvaguardar el patrimonio y la identidad en el contexto cultural de la globalización se considera que la movilización para defenderlo es necesaria desde la apropiación colectiva. En el contexto de la creciente globalización el valor histórico del patrimonio y la identidad de las universidades constituyen el reflejo del pasado y la perspectiva del futuro para la sostenibilidad de la nación. Como propuesta surgen las soluciones estratégicas para conservar el patrimonio y la identidad en este contexto cultural.

#### Palabras clave:

Patrimonio cultural, identidad, universidad.

#### ABSTRACT

The referring theories to the cultural patrimony become rich with new concepts and categories in the present century XXI. This study is based from the formation curricular of predegree and postdegree with the approaches of the academy like educational, scientific institution and integrated innovation the society. Before the problem of how safeguard the patrimony and the identity in the cultural context of the globalization it considers that the mobilization to defend it is necessary from the collective appropriation. In the context of the increasing globalization the historical value of the patrimony and the identity of the universities constitute the reflection of the past and the perspective of the future for the sustainability of the nation. As propose the solutions strategic arise to conserve the patrimony and the identity in this cultural context.

#### Keywords:

Cultural patrimony, identity, university.

## INTRODUCCIÓN

El patrimonio expresa el vínculo de la memoria histórica con la construcción real del presente que propicia la lectura y apropiación social de los conocimientos y la cultura en correspondencia con la identidad. Su conservación, constituye una disciplina de actualidad, urgida aún de conceptos operacionales y procedimientos que requieren de enfoques multidisciplinares, en tanto va más allá de la escala de la naturaleza o lo construido para asumir un alcance mayor que comprometa a toda la sociedad.

El patrimonio se puede convertir en fuente de información o elemento para la dinamización social, articulándose como un centro de interés para abordar problemas sociales relevantes, entre los que se pueden destacar cuestiones como la identidad cultural en el mundo globalizado, la gestión del territorio y el desarrollo local. Dentro de este ámbito alcanzan vital importancia los conceptos de gestión patrimonial e identidad universitaria para el desarrollo sostenible sobre la base de la participación comunitaria y la responsabilidad social. En esta dirección, los objetos, valores y lugares que constituyen el patrimonio tienen como misión privilegiada servir a la conformación de la identidad de los diferentes pueblos y comunidades:

*“Preservar el patrimonio cultural es una tarea prioritaria, como lo pone en evidencia el esfuerzo que se lleva a cabo día a día en nuestra sociedad para que el capital simbólico heredado no se dilapide o se olvide y para que las múltiples postergaciones de abandonos de bienes de relevancia histórico/cultural deje ser un tema casi cotidiano de conversación... esto nos plantea un desafío, un compromiso: el de rescatarlo y revalorizarlo, significándolo como una instancia de la dinámica de una sociedad, la cual deberá asumir que la apropiación crítica de su memoria es una condición indispensable para su crecimiento.”* (Ponce, 2004, p.3)

El patrimonio cultural debe ser conocido, valorado y comprendido en su integridad, dado que existe una relación constante entre el territorio y las expresiones culturales del ser humano asociadas a valores intangibles. Este vínculo contribuye a crear sentido de pertenencia, arraigo y apropiación. Consecuentemente con este reto la universidad como institución formadora debe asumir con el más alto sentido de responsabilidad su deber de generar y divulgar conocimientos relacionados con la salvaguarda del patrimonio de una nación.

Este proceso sociocultural está sustentado en nociones científicas comunes a la Pedagogía de la Educación Superior Cubana sobre la base de la interrelación del aprendizaje con la educación, la vinculación de la teoría con la práctica y la articulación de la universidad con

la sociedad. En la Conferencia Inaugural del Congreso Internacional de Educación Superior, Díaz-Canel (2012), expresó:

*“Para garantizar el desarrollo sostenible, el patrimonio humano que debemos formar en nuestras instituciones debe ser, ante todo, un patrimonio de ciudadanos plenos, altamente calificados. La universidad ha de ser entendida como un entorno político e intelectual de crucial importancia para la consolidación y fortalecimiento de los valores humanos y de la responsabilidad ciudadana, como la mayor y principal proveedora de oportunidades de aprendizaje y de generación de nuevos conocimientos al más alto nivel científico, capaz de incrementar el impacto social de la actividad de investigación-desarrollo-innovación y extensión que acomete, vinculada a la sociedad, aprendiendo de ella y creciéndose para influir en su perfeccionamiento y transformación. Sin esta visión de participación consciente, activa e integral de la universidad, no parece posible poder transitar por el camino de crecimiento y equidad con miras a un desarrollo sostenible.”* (p.6)

La definición de la identidad de las instituciones de la educación superior y su conservación, constituyen hoy una problemática que debe investigarse no solo en el orden científico teórico, sino también práctico. La aludida identidad comprendida en la *praxis* como centro estratégico, y la imagen como proceso de gestión para la aceptación social recomiendan socializar saberes y fortalecer valores humanos.

Es preciso reflexionar entonces, acerca de la gestión de las universidades en la formación y la preparación científica de los profesionales ante el compromiso social para la preservación de la memoria histórica de la nación, contando como antesala el rescate y la conservación del patrimonio y la identidad de las universidades.

## DESARROLLO

El patrimonio y la identidad son objetos de la preservación de la memoria histórica de cada pueblo y de sus vínculos culturales, debiéndose gestionar las funciones para el enriquecimiento espiritual y material de la sociedad, en particular los valores autóctonos de las diferentes regiones. Es parte del patrimonio cultural su historicidad, lo perdurable, componente necesario e imprescindible de su identidad, aquello que se ha mantenido en el tiempo a pesar de los cambios sociales y que poseen un significado expresado mediante signos y símbolos. De este modo, los mensajes proyectan la identidad como un bien material o inmaterial que forma parte de las expresiones orales y tradiciones culturales.

Este culto que otorga reconocimiento a la labor del hombre que transforma meritoriamente su medio contextual y geográfico, nos revela las interrogantes de una sociedad en contradicciones. Una sociedad posmoderna y tecnolozada que minimiza su pasado, a la vez, rememora y busca en la valoración de sus orígenes los valores de sus ancestros.

Sin embargo, como herencia colectiva el concepto de patrimonio ha ido en evolución y puede decirse que más que un conjunto de bienes es considerado de acuerdo con Prats (1997), una construcción social. Porque es la sociedad, la que le da sentido y contenido, al reconocer determinados edificios, lugares, objetos y costumbres como señas de identidad colectiva. Como refiere Cuenca (2002), el fenómeno identitario del patrimonio no solo puede referirse a su carácter histórico, sino que los elementos patrimoniales del presente, o que se encuentran activos en la actualidad (patrimonio etnológico, natural, científico-tecnológico o diferentes manifestaciones artísticas) participan plenamente en la determinación simbólica de las sociedades, lo cual constituye una parte relevante de los referentes culturales identificativos de estas.

La noción de patrimonio cultural se recoge en diversos programas y documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), extendiéndose desde los monumentos a los bienes culturales, desde los objetos a las ideas, de lo material a lo intangible, desde lo histórico-artístico a las formas de vida. Se considera el valor simbólico, es decir la capacidad de representatividad de los distintos elementos patrimoniales como expresión de la identidad, y esta como asunción de la tradición y una continuidad generacional particular, la herencia cultural.

Un giro en el concepto de patrimonio cultural ha excedido la visión monumentalista; edificios célebres, obras de arte, para incorporar el llamado patrimonio viviente (Hernández, 2002). A su vez se ha puesto en discusión la distinción entre patrimonio material o tangible, por un lado, e inmaterial o intangible por otro, que opone la cualidad de materia sensible a la de valor simbólico. De acuerdo con varios autores el patrimonio podría considerarse un capital simbólico vinculado a la noción de identidad, en tal sentido el poder de los símbolos va a residir en su capacidad de sintetizar una identidad para lo que pone en funcionamiento la lógica práctica (Estepa & Cuenca, 2006; Bourdieu, 2007; López, 2014; Cuenca & López, 2014). Es decir, debe ser protegido no tanto por sus valores estéticos y de antigüedad, como por lo que significa y representa.

En este sentido, el concepto de patrimonio debe ser abordado desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulen de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, y dan lugar a estructuras de identidad que se convierten en símbolos, en función de que la sociedad le haya otorgado un valor.

Por consiguiente, los bienes culturales forman parte de la identidad y son expresión relevante de la cultura de un grupo humano. El patrimonio cultural de una sociedad lo constituyen las formas de vida materiales e inmateriales, pasadas o presentes, que poseen un valor relevante y son significativas culturalmente para quienes las usan y las han creado. Es decir, los bienes culturales a los que los individuos y la sociedad en su conjunto les confieren una especial importancia.

De manera, que el patrimonio remite a una realidad icónica (expresión material), simbólica (más allá de la cosificación y la objetualidad) y colectiva (expresión no particular, sino de la experiencia grupal); porque el patrimonio cultural de una sociedad está constituido por el conjunto de bienes materiales, sociales e ideacionales (tangibles e intangibles) que se transmiten de una generación a otra e identifican a los individuos en relación con otras realidades sociales.

El patrimonio universitario es un proceso integral de interacción constante de los públicos internos que la integran con sus objetos y que debe caracterizar su origen y la base histórica que forma el conocimiento y el comportamiento que desean proyectar, tanto hacia el interior como hacia el exterior. En ese afán, la identidad de las universidades se debe distinguir por los atributos de científicidad, profesionalidad y competitividad para poder advertir las tendencias de la globalización y el neoliberalismo que se ciernen sobre Latinoamérica y que pueden afectar decisivamente las raíces culturales, para suplantar lo que somos e infringir el legítimo derecho al desarrollo de las naciones y al impulso de los intereses más nobles de las organizaciones educacionales. Según Brull (2011), *“la identidad siempre existe y lo que ocurre en mayor o menor escala es el nivel de conciencia de su existencia, de las cualidades intrínsecas del objeto, entonces es evidente que los públicos pueden tener una perspectiva variada o fragmentada, incluyéndose en este rango los comportamientos de aceptación, rechazo o acciones de fortalecimiento de la identidad y favorecimiento de la imagen, incluso de las imágenes fabricadas”* (p.28)

Como afirma la autora, la identidad de las organizaciones universitarias no es un fenómeno de creación o destino, sino de determinación, de tal manera, el patrimonio se convierte en el vínculo entre generaciones, en lo que caracteriza e identifica la cultura de cada sociedad; en su memoria histórica y colectiva. De ahí que puedan definirse las siguientes tesis para considerar la identidad:

- La identidad es el reflejo de la riqueza cultural de una organización, expresión de valores, fuente de programas y estrategias de sostenibilidad e internacionalización.
- Nadie puede adquirir identidad que no sea fruto de la creación de sus públicos y fuera de la razón de ser de la organización.
- La identidad valorada de útil solo es posible en el marco de la organización, por lo tanto una identidad no correspondida es perjudicial.
- La identidad manifiesta su movilidad a través del desarrollo de la organización y en provecho de sus públicos.
- La identidad es fruto de la evolución histórica de la organización y de esta en la comunidad y la sociedad.
- La identidad tiene un contenido propio en cuanto a contenido y formas simbólicas.
- La identidad alcanza un valor que va desde la virtud, hasta lo trascendental, pero con autenticidad.

Cada universidad, posee su identidad propia, su sistema de símbolos que se representan en actividades socioculturales, servicios académicos, las acciones de comunicación pública, plataformas *online* donde *se* resaltan matices y pensamientos comunes alrededor de la institución formadora, pero no existe una sistemacidad de estas relaciones patrimoniales en todos los espacios, medios y soportes con fines estratégicos que incentiven el discurso de lo auténtico.

En la actualidad cinco universidades ostentan la categoría de Patrimonio de la Humanidad:

1987: Monticello y Universidad de Virginia en Charlottesville (Estados Unidos), valores culturales e influencia en Norteamérica, valores arquitectónicos y urbanísticos.

1998: Universidad y recinto histórico de Alcalá de Henares (España) valores culturales e influencia en los mundos hispánicos, por su trascendencia en la conformación del castellano, valores arquitectónicos y urbanísticos.

2000: Ciudad universitaria de Caracas (Universidad Central de Venezuela), valores arquitectónicos y urbanísticos.

2007: *Campus* central de la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México, Valores arquitectónicos y urbanísticos.

2013: Universidad de Coimbra–Alta y Sofía (Portugal) Valores culturales e influencia en los mundos hispánicos Por su trascendencia en la conformación del castellano, valores arquitectónicos y urbanísticos.

En Cuba el patrimonio cultural universitario lo forman la historia, los valores arquitectónicos, bibliotecas, archivos, museos y su entorno. Asimismo, sus casas de altos estudios, poseen una gran riqueza cultural, constituyen verdaderos paradigmas por el legado que guardan y los desafíos que asumen cada día en *pro* de su gestión integral. Dentro de ellas se destacan la Universidad de La Habana, la más antigua de la isla, Monumento Nacional desde 1978; la Universidad de Oriente, segundo centro de educación superior fundado en el país y primero en la zona oriental; el Instituto Superior Politécnico *José Antonio Echeverría*, donde se destacan sitios de gran afectividad como el parque *Amper*; y el Instituto Superior de Arte, cuyo conjunto arquitectónico constituye un ícono del patrimonio inmueble de la nación.

Las universidades participan de manera activa en las transformaciones intelectuales, sociales y culturales en sus respectivas sociedades, construyendo identidades y procesos de genuina significación. Cada universidad tiene su forma peculiar de manifestarse y proyectarse socialmente. Esa peculiaridad se relaciona con la historia, con la formación de los profesionales, con los identificadores visuales e incide en la relación entre los profesores, los grupos docentes, las formas del habla, las expresiones gestuales y otras manifestaciones del comportamiento organizacional. Esto indica analizar la identidad universitaria como un todo, cuyas partes integrantes marcan la diferencia en el contenido y la forma como se proyectan los rasgos tangibles e intangibles que conforman una institución educacional.

La identidad universitaria es inherente a todas las actividades socioculturales, los productos y servicios académicos, las acciones de comunicación masiva y pública, en que se resaltan ideologías comunes alrededor de la institución. Este argumento permite definir la identidad universitaria como el conjunto de conceptos, atributos y rasgos que singularizan una universidad, definen e identifican a la organización en el entorno. Lo expresado permite presentar las manifestaciones concretan la identidad universitaria (Brull, 2011):

- La identidad fundacional (rasgos que datan de los orígenes de la institución)

- La identidad renovada (nuevos rasgos que se desarrollan y crean en la organización a partir de la introducción de diversos conceptos). Están implícitos los que se pierden o mutan.
- La identidad compartida (rasgos comunes que son asimilados por los públicos internos, independientemente de las generaciones).
- La identidad conservada y percibida (según los públicos de cada generación, los cuales expresan los rasgos fundacionales, rasgos actuales, nuevos rasgos y los datos recientes que datan de tres o cuatro años).
- La identidad actual (rasgos que prevalecen a pesar de la antigüedad de la universidad, y los nuevos adquiridos).

Paralelamente a esta realidad se desarrolla un sentimiento hacia lo auténtico, para la existencia y la evolución de las organizaciones universitarias, una búsqueda de la identidad a partir del fortalecimiento de la cultura organizacional. Como soporte fundamental de sus raíces la cultura universitaria se manifiesta en el comportamiento organizacional sobre la base de un conjunto de valores incorporados por todos (tabla 1), de tal modo que se convierta en una manera de tener vocación por el servicio docente, calidad en la ejecución de las actividades que se programen, investigación y creatividad.

Tabla 1. El tránsito de los valores.

Valores organizacionales que deben mejorar	Valores deseados
Localidad	Globalidad
Parcialidad	Totalidad
Fragmentación	Integración
Especificidad	Generalización
Individualidad	Universalidad
Singularidad	Pluralidad
Incongruencia	Congruencia
Inmovilidad	Dinamismo
Desarticulación	Articulación
Regionalismo	Nacionalismo
Ilegalidad	Legalidad
Autoridad formal	Autoridad moral
Individualismo	Colectivismo
Espontaneidad	Planificación
Uniformidad	Diversidad
Notoriedad	Prestigio
Inconsistencia	Seguridad
Exigencia	Motivación

Reproductivo	Creativo
Empírico	Científico
Calidad	Excelencia

Como se aprecia, los “valores que deben mejorar” son rasgos estructurales fuertemente arraigados e incluso definitorios de su identidad actual y los valores deseados son aquellos que en correspondencia con su idiosincrasia orgánica y funcional deben caracterizar el nuevo paradigma de las universidades del siglo XXI en correspondencia con la identidad cultural de las naciones.

De este modo, se reafirman los valores de: científicidad, solidaridad, humanismo y patriotismo. Además, coexisten valores funcionales relacionados con políticas y estrategias, valores científicos sustentados en la ciencia, valores emocionales que son resortes del sentido de pertenencia a la organización y valores que expresan simbolismo y principios. Se trata de que las universidades puedan ofrecer a la sociedad una titulación integral a los profesionales del futuro.

Actualmente cada país promueve sus políticas para defender sus valores sociales, patrimoniales, entre ellos los signos y símbolos mediante programas científicos de identidad, estrategias académicas y proyectos de diversas manifestaciones artísticas, asimismo, se registran como propiedad intelectual todos con los derechos de autor y regulaciones necesarias para el uso y conservación de estos elementos tangibles o no que forman parte del sagrado patrimonio e identidad de las universidades.

La elaboración de signos visuales orientados a través de tácticas premeditadas y bien establecidas, contribuye a las definiciones de identidad institucional y a desarrollar en los públicos sentido de pertenencia, la motivación y la aceptación del colectivo organizacional e incluso, logran sustentar con solidez y rapidez la imagen de una institución en cuanto a su misión, funcionamiento y resultados científicos y docentes.

Los elementos visuales influyen en que la comunicación de los públicos sea mayor y eficiente, pues estos contribuyen a la permanencia de efectos en la mente de los receptores en contacto con la organización. El propósito de solidificar la identidad concebida o creada sobre la base de la planificación, actúa como un requisito imprescindible para la proyección de la imagen de la universidad en la sociedad.

Todas las organizaciones cuentan con símbolos incontables o no, pero las instituciones más longevas y ricas en historia y valores como las universidades, poseen una riqueza incontestable cuya aprehensión es indispensable para todo universitario. El símbolo no se limita a equiparar;

ha de revelar una parte esencial del tema que se intenta comprender. Contiene el vasto ámbito de las posibilidades en continua expansión y permite la percepción de las relaciones fundamentales entre formas y aspectos aparentemente diversos.

Sin embargo, hoy lamentablemente se viven momentos en que desde los centros hegemónicos del poder y con una irradiación a escala global se han trivializado los símbolos. En el contexto internacional de la globalización cultural, los jóvenes que transitan la enseñanza superior concurren a sus centros de estudios en disímiles ocasiones portando signos ajenos a sus naciones, lo cual se evidencia a través de prendas de vestir, música, frases u otro tipo de consumo cultural extranjero. Refiriéndose al tema el intelectual cubano Martínez (2016), señaló que *“la ley debe servir, con claridad y sencillez, para defender lo que sería el hábito externo del patriotismo, frente al avance galopante de la mercantilización que está envileciendo tantas cosas, y para ayudar a hacer acertadas y efectivas las expresiones populares y oficiales del patriotismo. Hay que sacarla de la fría prosa y la convocatoria semestral de la Asamblea Nacional. Los medios de comunicación y el sistema educacional deben divulgarla –insisto, divulgarla–, como un auxiliar más del patriotismo, ayudándose con algunas narraciones emotivas y unos cuantos datos que casi nadie conoce, que sean ajenos unas u otros a los clichés tan repetidos que no mueven a nadie y provocan aburrimiento o rechazo”*. (p.5)

La identidad visual debe representar más que un identificador un símbolo de la organización en su conjunto y dar una determinada personalidad al centro. El objetivo de esta se materializa a través de una serie de representaciones iconográficas, constantes y claras, que expresan la filosofía de la universidad personificando a la institución, individualizándola y distinguiéndola de otras identidades.

En la formación de la identidad, las instituciones de enseñanza superior participan activamente en las transformaciones sociales, intelectuales y culturales de su entorno, e incluso muchas veces su influencia en tales procesos alcanza nivel regional, nacional e internacional. Coincidiendo con la idea de que *“la universidad es tangible y es al mismo tiempo un estado de espíritu, es real y es imaginada, tiene un derrotero propio mas también señala los derroteros de su entorno... Sobre estos pares se articula el patrimonio universitario”*. (Torres, 2015, p.74)

La universidad, es en sí misma susceptible de protección en el escenario de la teoría de la conservación patrimonial contemporánea. Un análisis de las diferentes peculiaridades del patrimonio cultural, permiten plantearlo como sistémico y multidisciplinario al tener en cuenta las

diferentes ciencias y disciplinas que deben incorporarse para investigar científicamente, definir, declarar, preservarlo sobre la base de algunos indicadores perceptibles, tales como los enunciados en la tabla 2.

Tabla 2. Indicadores para valorar el comportamiento de la identidad cultural universitaria.

INDICADOR A EVALUAR	CRITERIO DE EVALUACIÓN	MÉTODOS Y TÉCNICAS
Sistema de valores.	Valores compartidos.	Cuestionario. Observación. Dinámica de grupo.
Comportamiento universitario	Comportamientos expresos, observables: lenguaje verbal y no verbal, entonación, normas físicas, vestuario, gestos. Percepción de las relaciones interpersonales. Evaluación del conocimiento de los símbolos. Motivaciones.	Guía de observación. ▪ Análisis de videos y fotografías. ▪ Estudio de los mensajes en las redes sociales.
Raíces culturales	Ritos y ceremonias. Tradiciones y costumbres. Leyendas, Himnos. Signos lingüísticos, iconos y signos naturales. Signos sonoros.	Entrevistas. Observación. ▪ Sondeos de opinión. ▪ Testimonio de los fundadores y líderes de procesos. ▪ Análisis documental. ▪ Valoración de la identidad en los mensajes protocolares y ceremoniales.
Ética organizacional	Reglas, normas, reglamentos vigentes, moralidad e influencia personal.	Guía de observación. Análisis documental y de archivo.
Sistema comunicacional	Política y estrategias de comunicación. Estructura y funciones del sistema.	Guía de observación. Entrevista. ▪ Auditoría de Comunicación web. 2.0
Visibilidad	Red de la red de publicaciones reconocidas y premiadas.	Estudio de impacto de las revistas en la plataforma virtual.
Identidad y patrimonio universitario.	Percepción de la identidad cultural de los públicos universitarios. Conservación y preservación del patrimonio universitario.	Entrevistas. Observación. ▪ Sondeos de opinión. ▪ Historias de vida. ▪ Análisis documental. ▪ Estudio del patrimonio universitario. ▪ Análisis del discurso de los elementos patrimoniales.

• Soluciones estratégicas.

El patrimonio inmaterial por su propia especificidad posee gran vulnerabilidad. La cultura oral e inmaterial, la más frágil forma de cultura, como depositaria de la memoria colectiva de los pueblos tiene una serie de amenazas en los efectos de la globalización económica, la imposición y estandarización de patrones y pautas culturales, la urbanización, la aculturación industrial, el turismo, los avances tecnológicos y en la transformación acelerada de los modos tradicionales de vida. De ahí la necesidad de documentarla, someterla a registro y de archivarla. Pero, ¿cómo salvaguardar este tipo de patrimonio?

Podría hacerse referencia a dos propuestas estratégicas:

- Transformar en formas tangibles su naturaleza intangible a fin de transmitirlo a las generaciones venideras mediante soportes (informáticos, sonoros, visuales, escritos, iconográficos).
- Preservar los contextos originales, (las culturas locales).

Ahora bien, ¿cómo se protegen, por ejemplo los rituales, los saberes, conocimientos, entre otros elementos inmateriales?

Será posible: documentarlos (la investigación y el trabajo de campo); utilizar soporte físico (registros audiovisuales); legislarlos (medidas jurídicas para su protección). También se contribuye a preservar y divulgar el patrimonio inmaterial; se pueden elaborar programas y planes específicos para su conservación (el sistema educativo), mediante el reconocimiento institucional y la valoración social.

*“Cuba asciende como modelo ante el mundo, pues despunta por el trabajo de conservación y restauración de monumentos y sitios con valor patrimonial, labor que todavía hoy necesita ser reforzada”.* (Pérez, Dávila & Madruga, 2019, p.214) Es por ello que se precisa contribuir a la conservación del patrimonio e identidad cultural universitaria a través de estrategias asumidas desde la concepción del trabajo en proyectos multidisciplinarios. En tal sentido en la figura 1 se propone un programa de conservación del patrimonio e identidad cultural universitaria.

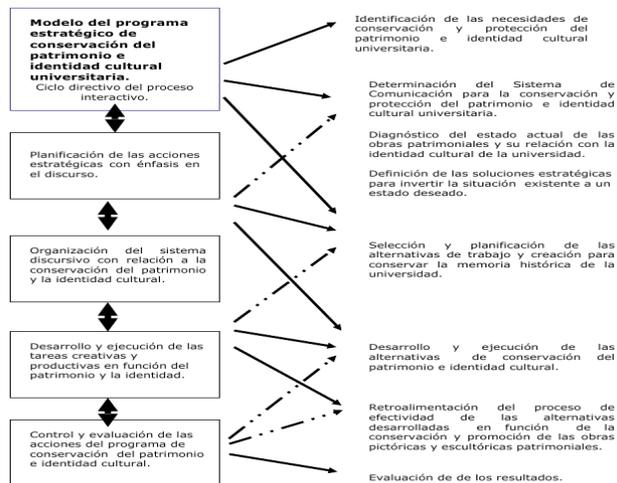


Figura 1. Esquema del programa de conservación del patrimonio e identidad cultural universitaria.

En este contexto, un nuevo flagelo pareciera intentar destruir los fundamentos de ese rescate naciente de la identidad cultural. Las naciones se enfrentan a la urgente necesidad de adquirir y fomentar el respeto y conocimiento de lo propio; no para desdeñar lo ajeno, sino para estar en capacidad de distinguir lo que es distintivo de lo extranjero, lo que no es natural de lo que resulta impuesto. La idea del surgimiento de un solo mundo globalizado sin reconocer la multiplicidad de valores culturales y el sentido de pertenencia de cada región, tiende a desvalorizar la identidad cultural de las naciones y las universidades.

El inconveniente no está en la lucha entre lo moderno y lo viejo, entre lo naturalmente propio y lo artificialmente adquirido, sino en el rechazo a la imposición cultural, más aún cuando ella se apoya en la destrucción y menoscabo de la obra y singularidad de los pueblos, sin permitir una legítima comunicación sino una vulgar copia o trasplante artificial que rescata la forma externa sin asimilar el contenido esencial. Desde esta perspectiva se señalan los siguientes elementos:

- El patrimonio y la identidad fundacional de la universidad deben formar parte de la estrategia formativa de los estudiantes universitarios.
- El patrimonio y la identidad cultural deben ser enriquecidos con los nuevos conocimientos y las transformaciones culturales del propio sistema.
- El patrimonio y la identidad cultural deben ser compartidos independientemente de las generaciones.
- La identidad y el patrimonio debe ser conservados y percibidos por cada generación siendo portadora de sus expresiones discursivas verbales y no verbales.

Este proceso de asimilación de las identidades y el patrimonio cultural universitario no solo se expresa en lo cognitivo o valorativo, sino también en los elementos creativos que identifican visualmente a las instituciones superiores. En la actualidad, algunas proyecciones universitarias desvinculan la identidad universitaria del sentido de proteger los orígenes de todo lo que hoy es compartido.

## CONCLUSIONES

Afirmar entonces que el patrimonio cultural es una realidad viva y en constante evolución equivale a consolidar la identidad como la asimilación del legado y el presente. La conservación del patrimonio cultural se convierte en una necesidad para que la identidad tenga referentes vitales y auténticos; y sea riqueza social que trascienda en el tiempo y para la historia.

Propuestas de conexión entre educación patrimonial y participación ciudadana marcan el objetivo de la socialización del patrimonio, a partir de su conocimiento como referente de identidad, el desarrollo de técnicas y procedimientos patrimoniales y el respeto y reconocimiento de su valor, al tiempo que se crean vínculos sociales de integración cultural, de autoestima y de rentabilidad social, más allá de los aspectos puramente económicos o culturales con los que suele vincularse el patrimonio. La importancia de que los centros de educación superior incorporen a su quehacer estos estudios, radica en su accesibilidad para caracterizar la identidad universitaria en beneficio de su proyección estratégica, de la comunicación y las Relaciones Internacionales.

Las nuevas generaciones deben conocer los valores y símbolos universitarios con el objetivo de que se sientan orgullosos de pertenecer a su institución vinculándose necesariamente con su historia, exacerbando un sentido crítico en cada integrante de la comunidad sin que por ello sean repetidores de fechas o aspectos de memoria. Su dimensión cultural y social trasciende el recinto que la acoge. El patrimonio y la identidad de las universidades les pertenece y son únicos de quienes cultivan y extienden el bien cultural de todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Taurus Humanidades.
- Brull, M. (2011). *Buscando la identidad*. Editorial de Oriente.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M., & López Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de textos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cultura y Educación, Revista de teoría, investigación y práctica*, 26(1), 1-43.
- Díaz-Canel, M. (2012). *La universidad y el desarrollo sostenible: una visión desde Cuba*. (Conferencia). 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.
- Estepa, J., & Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En, R. Calaf. y O. Fontal (Eds.) *Miradas al patrimonio*. (pp. 51-71). Trea.
- Hernández, F. (2002). *El patrimonio cultural; la memoria recuperada*. Ediciones Trea.
- López, I. (2014). *La Educación Patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Martínez, F. (2016). *Los símbolos nacionales y la guerra cultural*. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2016/09/27/>
- Pérez, Y., Dávila, M., & Madruga, E. (2019). Comunicación y patrimonio: aproximación a la investigación producida en la Universidad de Cienfuegos entre los años 2003-2018. *Universidad y Sociedad*, 11(3), 213-224.
- Ponce, F. (2004). *Aporte a la memoria colectiva. El papel de los adultos mayores en la preservación de nuestra identidad*. <https://rdu-demo.unc.edu.ar/bitstream/handle/123456789/693/APORTE%20A%20LA%20MEMORIA%20COLECTIVA%20-%20F.%20Ponce.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Prats, L. (1997). *Antropología y patrimonio*. Ariel.
- Torres, C. F. (2015). *Al abrigo del Alma Mater. Patrimonio cultural universitario: valores y experiencias de gestión desde la Universidad de La Habana*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

Fecha de presentación: enero, 2020, Fecha de Aceptación: marzo, 2020, Fecha de publicación: mayo, 2020

48

## ESCUELA Y FAMILIA: RESPONSABILIDAD COMPARTIDA EN EL PROCESO EDUCATIVO

### SCHOOL AND FAMILY: SHARED RESPONSIBILITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Alexis Pire Rojas<sup>1</sup>

E-mail: [alexispire88@gmail.com](mailto:alexispire88@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4453-3338>

Adalia Lisett Rojas Valladares<sup>2</sup>

E-mail: [lisyrojas55@gmail.com](mailto:lisyrojas55@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7070-1898>

<sup>1</sup> Estudiante de Doctorado Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

<sup>2</sup> Universidad Metropolitana. Ecuador.

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

Pire Rojas, A., & Rojas Valladares, A. L. (2020). Escuela y familia: responsabilidad compartida en el proceso educativo. *Revista Conrado*, 16(74), 387-392.

#### RESUMEN

En las políticas de “Educación para Todos”, se plantea entre los objetivos, que la agenda de la educación para después de 2015, debe estar en función de garantizar una perspectiva de equidad, reflejando al mismo tiempo la visión más amplia del acceso a la educación de calidad en todos los niveles, prestando especial atención al aprendizaje. En este sentido, resulta significativo en el ámbito educativo actual, las consideraciones en relación a la responsabilidad de la escuela y familia en el proceso educativo de los niños y adolescentes. Si bien es un tema que ha sido abordado por disímiles investigadores, aún se manifiesta una distancia entre el universo familiar y el escolar. En el presente artículo se realiza un análisis de una problemática que emerge de las consideraciones de la sociedad en relación al docente, donde se manifiesta la necesidad e integración y unidad de influencias educativas entre la escuela y la familia, que inciden en el proceso educativo de los alumnos.

#### Palabras clave:

Educación, escuela, familia, enseñanza.

#### ABSTRACT

In the “Education for All” policies, it is stated among the objectives that the post-2015 education agenda should be in order to guarantee a perspective of equity, while reflecting the broader vision of access to education. Quality education at all levels, paying special attention to learning. In this sense, it is significant in the current educational field, the considerations regarding the responsibility of the school and family in the educational process of children and adolescents. Although it is a topic that has been addressed by dissimilar researchers, there is still a distance between the family-school universe. In the present article, an analysis of a problem that emerges from the considerations of society in relation to the teacher is carried out, where the need and integration and unity of educational influences between the school and the family are manifested, which affect the formative process of the students.

#### Keywords:

Education, school, family, teaching.

## INTRODUCCIÓN

El entorno escolar atraviesa constantemente por conflictos que se disputan entre responsabilidades, intereses, planes u obligaciones de todos los involucrados. Resulta una realidad que a menudo es vilipendiada por quienes conocen o no sobre sus procesos, debido a cuanto involucra el escenario educativo, tanto desde el enfoque restringido de escolarización, como en lo concerniente al *“desarrollo de las aptitudes de cada persona y como miembros de una sociedad”*. (Camors, 2006, p. 26)

Con frecuencia, las responsabilidades sobre los procesos educativos son debatidas de un lado a otro fragmentando un fenómeno que debe verse siempre desde un enfoque integral y conjunto. Una de las muestras más populares sobre dicha situación radica en la popular frase “los maestros se encargan de enseñar y la familia de educar”.

El docente se enfrenta a un proceso en el que tiene que afrontar problemáticas relacionadas con alumnos con dificultades, por ejemplo, de atención, concentración, conducta, aprendizaje, etcétera. El docente se encuentra desamparado en un desierto donde el apoyo (entiéndase también como mejor comunicación) de autoridades, padres, trabajadores sociales y psicopedagogos podrían resultar su oasis. También es importante tener en cuenta que muchas veces está a cargo de centenares de alumnos, organizados en cerca de 40 por aula, lo cual dificulta sobremanera los procesos pedagógicos.

Dicho entorno provoca que el docente asuma una sobrecarga de trabajo, no siempre recibe una remuneración acorde a su labor, y en muchas ocasiones intenta delegar parte de sus funciones, separando enseñanza y educación como si se tratara de procesos diferentes.

Sin embargo, es importante tener en cuenta lo expuesto por Skinner (1978), al asegurar que sería injusto sentenciar que la carencia de incentivos económicos son el principal motivo por el cual los maestros no trabajan lo suficiente para hacer más eficaz la enseñanza, una explicación más acertada radica en que muchas veces no saben qué hacer. La esencia del problema no radica en justificar las faltas desde la posición del docente, más bien en el presente estudio se trata de descubrir cómo se maneja el asunto desde el plano teórico y su relación con la realidad educativa.

En el presente artículo se realiza un análisis de una problemática que emerge de las consideraciones de la sociedad en relación al docente, donde se manifiesta la necesidad e integración y unidad de influencias educativas entre la escuela y la familia. El constante tropiezo con los problemas de la educación en su sentido más integral,

motiva el presente estudio, cuyos aportes tributarían a la mejor comprensión de un fenómeno latente en la realidad educativa, con la escuela como centro, y no puede ser de otra manera si tenemos en cuenta el pensamiento de Bruner (1962): *“Si creemos en serio que la escuela debe ser la vida misma y no una mera preparación para la vida, la escuela tiene que reflejar los cambios a través de los cuales estamos viviendo”*. (p. 161)

## DESARROLLO

Entre las políticas de Educación para Todos, se hace alusión a que la educación es un bien público. En tanto, entre los objetivos se expresa que la agenda de la educación para después de 2015 debe estar en función de garantizar una perspectiva de equidad, reflejando al mismo tiempo la visión más amplia del acceso a la educación de calidad en todos los niveles, con especial atención al aprendizaje.

Para comprender el tema de una mejor manera, lo primero es conocer algunos de los conceptos manejados sobre educación. Desde su postura pragmática Dewey (1910), define la educación como la agrupación de los procesos mediante los cuales una comunidad o un grupo social, trasmite los poderes y los objetivos obtenidos con el propósito de asegurar su propia existencia y su crecimiento constante.

En tanto, Bruner (1962), a partir de sus aportes sobre la psicología cultural y su implicación en la educación, señala: *“La educación procura desarrollar el poder y sensibilidad de la mente. Por una parte, el proceso educativo transmite al individuo cierta porción del cúmulo de conocimientos, estímulos y valores que constituyen la cultura de un pueblo... Debe procurar también desarrollar los procesos de inteligencia para que el individuo sea capaz de ir más allá de las formas culturales de su mundo social, que le permita crear una cultura interior propia”*. (p. 150).

Sobre una línea similar se perfila el concepto de Camors (2006), al exponer la condición inseparable entre la educación y la evolución social. *“La educación es un fenómeno humano; es una acción ejercida uno sobre otro o entre generaciones; la acción siempre tiene una intencionalidad; es un medio que prepara a los sujetos para alcanzar saberes, afectos, bienes”*. (p. 26)

Por su parte, Temporetti (2018), desde el reconocimiento de la complejidad propia del concepto, determina la educación como *“una práctica social que acontece en un colectivo humano. Inevitable, universal y necesaria. Se caracteriza por sostenerse en una relación asimétrica. Es intersubjetiva, viable en un pacto de reconocimientos recíprocos. Siendo una práctica intencional, movilizadora por*

*ideales (utopía) objetivos, metas. Implica una dimensión institucional, una organización, que enseña buscando y/o acompañando el cambio o transformación del otro, estando siempre situada en y formando parte de una cultura singular”* (p. 7)

Un aspecto interesante en el concepto de Temporetti (2018), tiene que ver con el carácter asimétrico de la educación, la cual sostiene el hecho de que *“uno ‘sabe’ algo que el otro no dispone o tiene un conocimiento que el otro carece y, por ende, lo comparte, lo ofrece, lo enseña”* (p. 8). En dicha característica señalada por el autor se establece un paralelismo con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo desarrollado por Lev Vygotsky. El niño es capaz de aprender o adquirir conocimientos que están a su alcance, lo cual se le llama nivel real de desarrollo; pero existe un desarrollo potencial que puede alcanzar con la ayuda de alguien más aventajado. Ese espacio que se genera entre lo real y lo potencial, es lo que se denomina Zona de Desarrollo Próximo.

Este planteamiento es clave para comprender además la importancia de los procesos educativos en todas sus dimensiones, no solo limitado a la enseñanza. Es gracias a la mediación de la educación que pueden arribarse al desarrollo potencial. Menna (2019), lo reafirma y sintetiza, al asegurar que en medio del contraste entre lo que el individuo puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con ayuda, es donde la teoría socio-cultural de Vygotsky encuentra como trascendentales la participación del educador, las miradas al contexto y la capacidad de imitación.

Desde esta perspectiva, un aspecto que alcanza un valor extraordinario en el ámbito educativo actual, son precisamente las consideraciones en torno a la responsabilidad de la escuela y familia en el proceso formativo. Según Castro & Regattieri (2012), en el contexto de la familia los niños son percibidos como hijos; en el mundo escolar, son alumnos. En este sentido refiere que el tránsito de uno a otro rol por parte del sujeto, deviene en una operación automática y, en dependencia de las condiciones, relaciones y distancia entre el universo familiar-escolar, puede resultar traumático.

El hecho de que en la sociedad se propague la separación de responsabilidades para enseñar y educar entre la escuela y la familia, también responde a lo que Temporetti (2018), reconoce como una crisis en la relación entre ambas instituciones. *“Los cambios acaecidos en lo económico, social, cultural, científico y tecnológico han provocado profundas transformaciones en las relaciones que se establecen entre las instituciones educativas, el estudiantado y las familias”* (p. 3)

El tema atraviesa varios caminos que van desde la tradición de la escolarización como educación formal, hasta la intervención de la educación no formal, la educación para la transformación y la psicología cultural. Entonces, ¿cuáles son los fundamentos que sustentan las responsabilidades de la escuela a partir del propio concepto de educación? ¿Hasta qué punto los docentes deben lidiar con el contexto sociocultural en el que están inmersos los estudiantes? ¿Puede el docente enseñar, transmitir saberes e instruir desatendiendo la realidad más allá de la escuela? ¿Pueden familia y escuela sostener relaciones cortantes, inmersas en el traspaso de responsabilidades? ¿Quiénes son los más afectados?

El principal problema traspasa el hecho referido al quién le corresponde educar y/o enseñar. El asunto radica más bien en los errores y vacíos de concepción que se tienen sobre el fenómeno educativo en general. El tratamiento de la importancia del tema parte precisamente de ese conflicto. Por ello Sirvent, et al. (2006), desde su tratamiento a la educación no formal, expone la importancia de estudiar la interacción entre el universo escolar y la educación más allá de la escuela.

Es necesario tener en cuenta *“las áreas de la vida cotidiana que sirven como nutrientes de las múltiples experiencias educativas más allá de la escuela”* (Sirvent, et al., 2006 p. 11), lo cual, a su vez, se relaciona con la afirmación de Temporetti (2010): *“la educación no sólo ocurre en las aulas, sino también en las esquinas de la calles, en el hogar y en la escuela”* (p. 33). Visto desde la dimensión del aprendizaje, Trilla (1996), reconoce que además del aprendizaje que acontece en la escuela, el colegio o la universidad, se reconocen otros aprendizajes que tienen lugar en el “más allá” de estas instituciones.

Lo referente a la educación se torna complejo debido al cúmulo de aspectos que intervienen (escolares, institucionales, familiares, socioculturales, económicos) así como otros fenómenos como la separación entre lo que es y lo que deber ser, cuyas implicaciones provocan descontento, misiones sin cumplir, tareas a medio hacer y desentendimiento del contexto fuera de las fronteras escolares.

Es por ello que una sistematización teórica al respecto revelará el quid de cuestiones que generan muchas dudas y confusiones en el entorno educativo actual. Ayuda a aclarar cómo debemos divisar este fenómeno desde la concepción de la educación, sin soslayar la influencia de la psicología. *“La educación debe comenzar con una penetración psicológica en las capacidades, intereses y hábitos del niño”*. (Dewey citado en Bruner, 1962 p. 153)

Para ello es imprescindible tener en cuenta el carácter educativo de la enseñanza. El hecho de que el desarrollo

del ser humano se dé de una manera integral, implica que la enseñanza brinde todas las condiciones requeridas para ello. Las acciones no solo deben enfocarse en lo referido a al pensamiento, capacidades y habilidades, sino también en lo concerniente a la formación de la personalidad del sujeto.

### Enseñar y educar

Aunque muchas veces la realidad intente ubicar la acción de educar en una avenida y la de enseñar en otra, desde el plano conceptual y de la propia realidad, no puede concebirse una categoría sin la otra. **“La educación es un proceso que no puede separarse de aquello que se pretende enseñar”**. (Bruner, citado en Temporetti, 2010 p. 8)

La enseñanza se encuentra inmersa dentro del propio proceso de educar; sin embargo, se ha visto aislada por las influencias de la educación formal que limita el proceso de educar al de escolarización y con ello deja espacio solo para enseñar e instruir. No obstante, hay que partir de un enfoque importante: si determinamos que la educación es una transmisión de la cultura, es precisamente en esa transmisión donde se encuentra el acto de enseñar (Acosta, 2012).

De esta manera, **“enseñar es poner en acto la responsabilidad por educar. Lo cual está ligado a la tradición humana sobre la relación entre el que enseña y el que aprende: el maestro y el discípulo”** (Acosta, 2012 p. 98). En términos de Temporetti (2018), sería la necesaria asimetría que debe existir para que se dé la educación.

La enseñanza tiene sus particularidades desde la especificidad de su concepto, analizándola de una manera abstracta, es importante destacar que una de las principales diferencias con la educación es que la enseñanza se puede componer desde una perspectiva de retroalimentación, lo que Temporetti (2018), llama una avenida con sus idas y con sus vueltas; en tanto la educación sí precisa de la relación asimétrica que ya se ha detallado anteriormente.

Sin embargo, la enseñanza transmite cultura y como expone Frigerio & Diker (2004), no hay acto educativo sin acto de transmisión de culturas. Entonces, no pueden separarse ambos fenómenos y mucho menos dividir las responsabilidades a la hora de asumir educación y enseñanza. Las oportunidades de pensar y la posibilidad de crear habilidades están potencialmente influenciadas por las propuestas educativas tanto de la familia como de la escuela (Temporetti, 2010).

Ello implica que cada vez deben ser más fuertes los lazos que unan a ambas instituciones, las cuales deben trabajar en limar asperezas y revertir cualquier relación

encontrada en mejor comunicación, comprensión, tolerancia y colaboración. El maestro no puede asumir la postura de que solo enseña y que eduquen en la casa, ni la familia debe asumir la postura de “yo pago y me desentiendo del proceso educativo”.

Dicha relación de entes importantes que intervienen en la educación, unido a la insoslayable interdependencia de la educación y la cultura, así como de la influencia de la realidad socio-cultural, conduce la mirada hacia la educación no formal como fenómeno imprescindible para conocer el carácter integral de los procesos educativos en cualquiera de sus niveles.

### Educación no formal: más allá de la escolarización

Una manera de esclarecer el tema sobre la función de la escuela en la formación de un individuo y “deshojar” la frase “la escuela enseña y la familia educa”, es precisamente refiriéndose a la educación no formal. Un concepto que se introdujo hace un poco más de 50 años del siglo XX. Aproximadamente en los años 60 surgen dichos enfoques debido a las grandes carencias y disparidades educativas presentes en varios países, sobre todo los subdesarrollados (Denis, 2006).

Denis (2006), agrega que antes de esa época todo lo que se conocía como educación era prácticamente sinónimo de escolaridad y precisamente ese modelo formal es el que Temporetti (2018), considera en crisis por esas décadas (60's/70's). Es un modelo pedagógico incapaz de atender los problemas educativos que se emergen en la actualidad.

Grandstaff (1978), señala quiénes fueron los primeros que se interesaron en el análisis de la educación de entonces. Al respecto, expone que las principales críticas se dieron entre investigadores y en las instituciones encargadas del desarrollo y de la asistencia a nivel internacional. Entre esos gremios nació el concepto de educación no formal.

Para comprender las esencias e importancia de concebir la educación no formal, primeramente, es importante conocer qué se considera educación formal. Para Temporetti (2009), es aquella extendida desde el nivel inicial hasta el superior. **“La enseñanza y el aprendizaje, en tales circunstancias, se ajustan a un plan de estudios o currículo oficial, a un calendario escolar o académico y son regulados por una serie de normas y normativas de obligado cumplimiento”**. (p. 5)

Es precisamente el modelo que legitima la limitación del maestro a solo enseñar, instruir, transmitir conocimientos. No se trata de enterrar un patrón expandido por el mundo y que por más de un siglo ha surtido sus efectos en la formación de varias generaciones. Se defiende el hecho de

concretar en la realidad un enriquecimiento de dicho modelo, con una visión más amplia de su espectro, con un análisis que englobe lo que en realidad debe entenderse como educación más allá de la escolarización.

Por ello, deben volcarse más miradas hacia la educación no formal, sobre la cual Camors (2006), expone que se introduce como una manera de distinción con la educación escolarizada, con el sistema educativo formal. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012), la educación no formal resulta un complemento de la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje en el transcurso de la vida. En muchas ocasiones se plantea como una vía para promover el derecho a la educación para todos. Aun cuando atiende a todos los grupos de edad, no se estructura como una trayectoria continua.

La educación no formal, comprende el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas, diseñadas en función de objetivos de formación e instrucción pero que no tienen directa vinculación con el sistema educativo reglado oficialmente. Estos espacios que están “más allá de la escuela” o de la Universidad, tienen su especificidad, significado y valor educativo propio (Temporetti, 2009).

Por su parte, para Sirvent, et al. (2006), el objetivo de la educación no formal consiste en captar, describir e interpretar el amplio espectro de experiencias educativas que intervienen a lo largo de la vida, aspectos que trascienden los espacios de las instituciones educativas. Es importante tener en cuenta que dichos aprendizajes no formales guardan un espacio transcendental en la historia educativa de cada cual.

Uno de los planteamientos más interesantes y completos sobre el tema lo ofrece Camors (2006), quien advierte que la educación no formal puede incluso significar la construcción de escenarios diferentes más apegados a las necesidades, intereses y problemas de las personas. *“Pensar en una propuesta educativa acorde a la situación de los sujetos, pero manteniendo los niveles de calidad, las exigencias y los objetivos, para alcanzar una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social”*. (p. 25)

Este enfoque de educación no formal, específicamente desde la perspectiva de Camors (2006), guarda relación con lo considerado como educación permanente, cuya premisa consiste en que los sujetos aprendan, en forma permanente y a lo largo de toda la vida, cualquiera sea su condición económica, social, cultural, política, de género y racial.

No puede considerarse a la educación permanente como un sistema, ni como un sector educativo, ello significaría limitarla. Debe identificarse como un principio en el cual se conforma la organización global de un sistema, y por lo tanto, interviene el proceso de elaboración de cada una de sus partes (Camors, 2006). De esta manera, se establece la relación entre la educación no formal y su esencia como proceso que trasciende los muros de la escuela y la educación permanente, en la cual intervienen diferentes agentes como gobierno, escuela, autoridades, docentes, familia y la propia sociedad.

### **Escuela familia: una relación imprescindible.**

Es cierto que el profesor es reconocido como el profesional de la educación; sin embargo, su labor se sustenta en las relaciones que pueda establecer con la familia, ya sea desde la perspectiva del apoyo, como de la mejoría en la comunicación entre ambos. Al respecto, Rojas (2018), argumenta, al referirse al rol profesional del docente, que es importante reconocer su participación protagónica en la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, resultarían incompletas sus funciones si no tiene en cuenta el contexto familiar y las necesidades educativas de sus estudiantes. Con ello se visualiza de mejor manera la capacidad orientadora que ha de tener como parte de su desempeño.

Puede afirmarse que la relación entre la escuela y la familia es parte imprescindible del proceso de formación del estudiante y de manera más particular desde que se matricula en la institución educativa. Es una relación, que, aunque no se visualice, está presente en el salón de clases. De ahí que una de las alternativas de la escuela para mediar en la relación profesor alumno, radica en el establecimiento de acciones en función de lograr una mayor interacción con la familia. Pero tales alternativas no pueden dejarse solo a la iniciativa de autoridades y docentes de la escuela, sino que deben consolidarse con programas y políticas de los sistemas de enseñanza.

Una de las funciones de los docentes debe ser también la de orientador familiar. Desde esa perspectiva constituye un actor importante en la mejora de la dinámica familiar, y por ende, el bienestar de sus integrantes. No significa que toda la responsabilidad caiga sobre los hombros del docente, si sobre la institución educativa, pues existen muchos factores que influyen en la calidad de la educación desde casa, pero si el docente está de espaldas a dicha realidad no estará cumpliendo a cabalidad con su rol.

Llama la atención percatarse de la inconsistencia existente entre las expectativas que se crean los docentes acerca de los padres y viceversa. Resulta una realidad muy

común el desacuerdo entre unos y otros actores del proceso educativo, sin percatarse, en muchas ocasiones, que los más afectados con las desavenencias son los propios estudiantes, a quienes además no se les tiene en cuenta como sujetos activos en el proceso de aprendizaje. Un escenario habitual es que los docentes no tomen en cuenta a los padres durante la estructuración del proceso educativo, precisamente porque los padres no se han interesado por participar (Del Río, Álvarez, & Beltrán, 2003).

Uno de los elementos más imprescindibles en la educación de cualquier sujeto consiste en la relación familia-institución educativa, sin ese eslabón será muy difícil (por no decir imposible) lograr el desarrollo integral del individuo. Así, la orientación familiar juega un papel vital como proceso de ayuda en una interrelación que significa una mejora para los miembros de la familia y también para la escuela, específicamente para los docentes. La relación debe verse desde la comunicación, el apoyo, la cooperación, el intercambio, la comprensión, la tolerancia y la confianza.

## CONCLUSIONES

Un aspecto fundamental a tener en cuenta, a modo de conclusiones, es el hecho de que no solo debe analizarse el proceso de educación desde las responsabilidades que deben ser o no compartidas, sino que a partir de lo que ocurre en la realidad del entorno escolar no se pueden cometer errores conceptuales al separar categorías que forman parte de indisoluble del proceso, como es el caso de enseñar y educar.

Resulta importante comprender la educación más allá de la escolarización, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en que se desenvuelven las personas. Desde esa perspectiva se concibe entonces la educación para la transformación y como un medio de transmisión de cultura. Esa es una tarea en la que necesariamente deben involucrarse las instituciones educativas, los docentes y la familia.

Reconocer la educación no formal como parte del proceso educativo fuera de las escuelas, es un aspecto importante que debe tenerse en cuenta en las planificaciones y concepciones de las realidades educativas. Para ello se precisa de una relación cada vez más colaborativa entre escuela y familia, sin intentar dividir responsabilidades que a la postre afectan a quienes están inmersos en el proceso de ser educados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 94-105.

- Bruner, J. (1962). *Después de Dewey ¿Qué?* Pax México.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Camors, J. (2006). Documento de base para promover la reflexión sobre la educación no formal. UNEVOC y Ministerio de Educación y Cultura Uruguay.
- Castro, J. M., & Regattieri, M. (2012). *Interacción escuela-familia: insumos para las prácticas escolares*. UNESCO y Ministerio de Educación Brasilia.
- Del Río, D., Álvarez, B., & Beltrán, S. (2003). *Orientación y educación familiar*. UNED.
- Denis, M. (2006). La educación no formal y su marco, la educación permanente: algunas definiciones y conceptos de donde partir. UNEVOC y Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.
- Dewey, J. (1910). *Porque el pensamiento reflexivo tiene que constituir un objetivo de la educación*. Paidós.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*. Novedades Educativas .
- Menna, M. E. (2019). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Rosario : Universidad Nacional de Rosario.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Learning Portal. Glosario de Términos*. UNESCO. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/educaci%c3%b3n-no-formal>
- Rojas Valladares, A. L. (2018). *La Orientación psicopedagógica en el contexto educativo*. Universo Sur.
- Sirvent, M. T., et al. (2006). Revisión del concepto de educación no formal. En. Educación no formal. Fundamentos para una política educativa. UNEVOC & Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.
- Skinner, B. (1978). *Algunas implicaciones del mejoramiento de la eficacia de la educación*. Trillas.
- Temporetti, F. (2009). ¿Teorías del Aprendizaje? Universidad Nacional de Loja.
- Temporetti, F. (2010). Jerome Bruner: la Psicología en construcción, y la Pedagogía también. *Revista Psyberia*, 2(3), 7-37.
- Temporetti, F. (2018). *Revolver la educación*. Universidad Nacional de Rosario.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.

Fecha de presentación: enero, 2020, Fecha de Aceptación: marzo, 2020, Fecha de publicación: mayo, 2020

49

## CORAZÓN IMPIDE LA INMOBILIDAD DE LOS AMANTES A HACER FELIZ

### HEART PREVENTS THE IMMOBILITY OF LOVERS TO MAKE HAPPY

Dolores Pérez Dueñas<sup>1</sup>

E-mail: [dperez@ucf.edu.cu](mailto:dperez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003.1569-7077>

Lietter Suárez Vivas<sup>1</sup>

E-mail: [lsvivas@ucf.edu.cu](mailto:lsvivas@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7985-3334>

Isabel Gutiérrez de la Cruz<sup>1</sup>

E-mail: [igutierrez@ucf.edu.cu](mailto:igutierrez@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1814-5991>

Ana Ibys Torres Blanco<sup>1</sup>

E-mail: [aitorres@ucf.edu.cu](mailto:aitorres@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3032-7277>

Elvis Chapis Cabrera<sup>1</sup>

E-mail: [echapis@ucf.edu.cu](mailto:echapis@ucf.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6321-0086>

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

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

Pérez Dueñas, D., Suárez Vivas, L., Gutiérrez de la Cruz, I., Torres Blanco, A. I., & Chapis Cabrera, E. (2019). Corazón impide la inmovilidad de los amantes a hacer feliz. *Revista Conrado*, 16(74), 393-397.

#### RESUMEN

Las autoras de la Editorial Universo Sur de Cienfuegos, Cuba, proponen como objetivo del artículo aquí expuesto; que niño, joven y adulto se sienta acompañado, a pesar del distanciamiento que impone hoy el COVID-19, por un buen amigo el libro Corazón. Además, se sigue de alguna manera el comportamiento de la enfermedad para proponer también que el lector se mantenga actualizado y se cuide.

#### Palabras clave:

Leer, aislamiento, COVID-19, amor.

#### ASBTRACT

The authors of the Editorial Universosur de Cienfuegos, Cuba, propose as an objective of the article presented here: that children, youth and adults feel accompanied, despite the distancing imposed by COVID-19 today, by a good friend: the Heart book. In addition, the behavior of the disease is followed in some way to also propose that the reader be kept up-to-date and take care.

#### Keywords:

Reading, isolation, COVID-19, love.

## INTRODUCCIÓN

El hombre en todos los tiempos ha escrito su realidad, su fantasía, creaciones de diferentes gustos, aunque por diversas formas, han quedado sus vivencias, gracias a que el hombre escribe. Los pueblos están al corriente de la realidad y todos niños, maestros, obreros, y dirigentes escriben acerca de la posición que ha tenido que adoptar el hombre hoy. El ser humano tras de milenio de su existencia está adaptado en vivir en sociedades porque desde la comunidad primitiva se fueron agrupando. El hombre es social por su naturaleza. Sin embargo, la única forma que existe en la actualidad de salvar a la humanidad es el aislamiento social.

¿Por qué? Porque ha aparecido en el mundo y para el mundo una pandemia destructora de hombres, una enfermedad que mata y la única forma de evitar su transmisión es el aceptar, cumplir y hacer cumplir: el aislamiento social. Es difícil, pero si se ama a la vida, si se quiere la felicidad del hombre, no hay otra manera que no sea la de responder de manera comprensiva que estos son los momentos que nos toca, como tocó a nuestros antepasados también otros sacrificios. Para que esté el hombre ahora aquí. En el presente se exige que unos y otros estén distanciados: La nueva enfermedad se impone.

Por todos se entiende porque todos viven momentos amargos. Ya hay personas que han perdido seres queridos. Aunque todo el que sea amante de la humanidad siente la pérdida inútil de cualquier vida. ¿Quién no extraña el ir y venir por las mañanas? ¿El salir por las concurridas calles de su ciudad hacia la escuela, hacia los círculos infantiles, hacia sus respectivos trabajos? Para todos es conocido lo necesario que es para el avance de la vida todo ese movimiento. Es importante tener presente: cumplir hoy con el aislamiento, y medidas higiénicas que es la cura única certera que se conoce para combatir a la nueva enfermedad (COVID-19).

***“Si este movimiento cesase, la humanidad volvería a caer en la barbarie: este movimiento es el progreso, la esperanza, la gloria del mundo. ¡Ánimo pues pequeño soldado, de este inmenso! ejército! Tus libros son las armas, tu clase tu escuadra, el campo de batalla es la tierra entera, y la victoria, la civilización humana. ¡No seas un soldado cobarde!”*** (De Amicis, 2004, p.24)

Pero todos sin exclusión alguna la responsabilidad que se asuma en el presente es la que permitirá la nueva incorporación y continuar una vida civilizada mejor El aislamiento actual llevará a los hombres a una mayor comprensión entre todos. Ahora más que nunca cuando se puedan volver a encontrar más se van a querer porque mucho extrañan hoy. Piensen cuánto sienten padres, maestros, niños

vecinos que este **4 de abril** le ha sido tan diferente. Ha sido, incomparable, Sí, en todo el mundo. Una enfermedad, nueva, desconocida, difícil de controlar, hasta por la ciencia, proporciona miles de pérdida de vidas humanas. La enfermedad que ha provocado el mayor por ciento de letalidad, que se conozca en el mundo: Es la COVID-19.

Y para que el movimiento que conlleva a la civilización pueda rescatarse lo primero que hay que aprender es a combatir a el nuevo coronavirus: COVID-19 Pero un combate a la ofensiva. Correr delante de él para que no alcance a los seres humanos. El nuevo coronavirus, COVID-19. es de mayor rapidez en su propagación, que los anteriores. Como se desconocen vías certeras en cuanto a la administración de medicamentos eficaces para curar, es por lo que se solicita evitar el contacto humano a humano, por su poder de transmisión.

Debido a que la mejor forma de evitar que entre al organismo del hombre es el distanciamiento social es por lo que muchos escenarios de trabajo y de estudio han sido trasladado a la casa. Es desde los hogares que se puede cubrir el hombre. Se plantea en la cita de De Amicis (2004), que aparece con anterioridad en estos escritos que ***el campo de batalla es la tierra entera***. Por lo que es aquí, en la tierra donde hay que eliminarlo del cuerpo del hombre. Porque el hombre está preparado para luchar por la vida durante su permanencia en el planeta que propició su surgimiento.

Hombres y mujeres de hoy, niños y niñas de hoy, pero hombres y mujeres del mañana enfrentan con valentía dicha batalla. Es todo el que convive en el planeta quien, con su ansia de vivir, con sus ansias de cuidar a la familia, a sus amiguitos, a su mundo cumplen ante el llamado de ***quédate en casa***. Tal vez parezca larga la espera, pero depende de la responsabilidad de cada individuo: niño o mayor, con la disciplina que cumpla, que la espera sea más corta o más extensa. Y para poder enfrentar un enemigo tan destructor es necesario que entiendan por qué hoy se pide el aislamiento.

La primera línea de combate de hoy es ***salvar vida***. Sentido de justicia tienen los niños y los mayores. ¿Cómo hacer justicia hoy? Cumplir con el aislamiento social El combate ante la pandemia es un desafío para el mundo, para el país, para todos. Nunca el mundo había sufrido una pandemia como la que representa la COVID-19. Este problema que afecta al mundo parece tornarse indetenible, pero es la responsabilidad de cada individuo la que puede ponerle freno a esta bicicleta atómica que no tiene definido de dónde salió, ni a donde se dirige. Y mucho menos se sabe qué pretende hacer con el mundo de hoy.

No se sabe de dónde vino porque, aunque desde finales de diciembre de 2019 los diferentes medios de comunicación están haciendo saber que los primeros casos de un nuevo coronavirus se notifican en China, sus habitantes también son seres humanos que desconocen cómo llegó allí. Lo que sí ya se ha podido comprobar es que su recorrido ha sido continuo y su transmisión de persona a persona se ha acelerado. Se desconoce acerca del medicamento que pudiera suministrarse para una rápida cura. Lo que sí está confirmado es que se transmite por contacto humano.

La enfermedad de la cual se está haciendo referencia va tocando las puertas de diferentes países del mundo. Llega a Cuba, o por lo menos, se conocen los tres primeros casos el día 11 de marzo. Se detienen las autoras de este trabajo en fijarse el día de los tres primeros casos confirmados para que se tenga idea de la magnitud del mal. Enfrentar con miedo el peligro hace faltar a lo que se les decía en párrafos anteriores: no seas un soldado cobarde. Pero ser precavido pone de manifiesto un valor humano.

Fue el 11 de marzo, que el director del Centro de Epidemiología Nacional de Cuba, Durán (2020), quien expone la conferencia del Ministerio de Salud Pública desde la Sede del Centro de Prensa internacional de Relaciones exteriores de Cuba, la confirmación de que tres extranjeros italianos instalados en Trinidad resultaron ser positivos a la COVID-19 (Cuba. Instituto Pedro Kourí, 2020).

Pero el peligro hay que conocerlo para salvar a la humanidad y asumir actuaciones durante la transformante etapa que para el hombre se avecina y para honrar a los antepasados. El 4 de abril del año 2020 cuando se comienza a escribir este texto la situación era la siguiente: amaneció el día soleado, cálido, con muy pocas probabilidades de lluvia Tal vez algún chubasco aislado. A pesar de ser un día cálido se apreciaba un aire fresco, pero sin embargo se empecina en ser un día diferente. Era 4 de abril de 2020. Los niños y jóvenes no pueden celebrarlos juntos, aunque no lo olvidan

Por supuesto, los tiempos no son de fiesta. Según Durán (2020), fueron estudiados mil cincuenta y siete casos. Y ofrece el dato de 19 casos positivos: 18 cubanos y un extranjero. Ya hasta este día han sido confirmados 288 casos como positivos al COVID-19. Ante esta situación se sigue pidiendo: Quédate en casa. Como ya se afirma con anterioridad no existe un tratamiento certero ante el COVID19. Lo que sí se puede afirmar es que todo ser humano es susceptible a la enfermedad. Lo más fructífero es quedarse en casa y cumplir todas las medias higiénicas.

El presente trabajo se propone como objetivo: que niño, joven y adulto se sienta acompañado, a pesar del distanciamiento que impone hoy el nuevo coronavirus COVID-19, por un buen amigo: el libro *Corazón*.

## DESARROLLO

El hombre muere, pero no el amor. En circunstancias en las que pelagra la vida del hombre se le ha de brindar más amor El amor que deposita el hombre en cada uno de sus minutos es eterno Los libros también transmiten amor porque es precisamente un hombre, una mujer o un niño quien lo ha escrito El amor que queda en los libros siempre consuela a todos. Existe una forma de consolarse y consolar a los demás en tiempo de aislamiento, momentos en que ha aparecido una enfermedad empeñada en llevarse de encima de la tierra a miles de personas.

Por lo que con anterioridad se afirma se sugiere en tiempos de un aislamiento tan necesario para luchar por la vida, buscar amor entre los libros. que son amantes que existen en el mundo, siempre están dispuestos a hacerles pasar venideros días de aprendizaje. Ellos nos hacen comprender que hay que prepararse hoy para ser útil mañana. En este trabajo se sugiere la lectura del libro *Corazón de De Amicis* (2004). Pero de no tenerlo en casa usted seleccione otro que le transmita conocimientos y disfrute.

No obstante, las autoras que hoy escriben en tiempos de quedarse en casa, seleccionan un texto del libro sugerido *Corazón*, aparecido en 1888 en Italia. pero resulta ser uno de los más leídos en el mundo. Es por ello que se ha traducido a varios idiomas. Seguro que va a gustar y va a ofrecer motivos para buscarlo en bibliotecas virtuales o de no ser posible, cuando llegue la recuperación y se retome el movimiento normal en busca del progreso lo vas a buscar. Estamos en estos momentos en tiempos de estudio desde casa.

Leer es una manera de viajar. desde la esperanza hasta la nueva civilización ¿Y tú te preparas para llegar a la nueva civilización? Reflexiona, aprovecha el tiempo. Para que el texto seleccionado no espere por su lectura se acerca al hombre en su viajar por un mundo de amor, de ser amante y de ser feliz.

Lee: Abril Primavera

Sábado 1

¡Primero de abril! Tres meses todavía. Esta ha sido una de las más bellas mañanas del año. Estaba contento en la escuela porque Coreti me ha dicho que iremos con su padre pasado mañana a ver llegar al rey, que lo conoce, y porque mi madre me había prometido llevarme el mismo

día a visitar el asilo infantil de la calle Valdoco. También estaba contento porque el albañilito se encuentra mejor, y porque ayer por la tarde, mi maestro al pasar le dijo a mi padre:

Va bien va bien.

Y, en fin, era una maravillosa mañana de primavera. Desde las ventanas del colegio se veía el cielo azul, los árboles del jardín cubierto por completo de brotes, y las ventanas de las casas abiertas de par en par, con los cajoncitos y los tiestos ya reverdecidos. El maestro no se reía porque nunca se reía, porque jamás de ríe; pero estaba de buen humor, tanto que casi no se le veía la arruga recta que tiene en la frente; y explicaba un problema en la pizarra, bromeando. Se veía que experimentaba un gran placer en respirar el aire del jardín que penetraba por las ventanas abiertas un aire saturado del grato y fresco aroma, de la tierra y de las hojas que hacía soñar con un paseo por el campo. Mientras explicaba, se oía en una calle vecina a un herrero que golpeaba sobre el yunque, y en la casa del frente, a una mujer que cantaba para dormir a su niño; a lo lejos en el cuartel de la Cernala, tocaban las trompetas. Todos parecían contentos, incluso Estardi. De pronto el herrero comenzó a golpear más fuerte y la mujer a cantar más alto. El maestro se paró y se quedó escuchando. Luego dijo, lentamente, mirando por la ventana:

«El cielo que sonrío, una madre que canta, un herrero honrado que trabaja, muchachos que estudian ¡Qué cosas tan maravillosas!

Cuando salimos de clase vimos que también los demás estaban contentos: todos iban en fila llevando con energía el ritmo con los pies, y cantando como en la víspera de unas vacaciones de cuatro días: las maestras bromeaban; la de la pluma encarnada saltaba detrás de sus niños como una colegiala; los padres de los niños charlaban entre ellos, riendo y la madre de Crosi, la verdulera, tenía en la cesta tantos ramitos de violetas que llenaba de perfumes todo el vestíbulo. Nunca sentí tanta alegría al ver a mi madre como esta mañana, que me esperaba en la Calle, y según iba a su encuentro, se lo dije:

-Estoy muy contento ¿Qué es lo que me pone tan alegre esta mañana?

Y mi madre me respondió, sonriendo que era la bella estación y la conciencia tranquila. (De Amicis, 2004)

Después de leer el texto seleccionado a los que dedican parte del tiempo, de que se dispone, a la lectura es bueno reflexionar acerca de las últimas palabras expresadas: **conciencia tranquila**. Cuando se llega a la escritura de esta parte del texto es ya día 7 de abril, Durán (2020), ofrece detalles de los casos confirmados y llama

la atención lo siguiente: en un solo día se informan que nueve menores de edad han resultado positivos tras su diagnóstico. La mayoría son residentes de Ciego de Ávila y Camagüey. Se comenta en la casa este dato que llamó la atención.

El día 8 explica Durán el evento ocurrido en Ciego de Ávila, para ser más preciso en el municipio de Florencia personas irresponsables celebraron una fiesta lo que trajo como consecuencia que 40 personas resultaron positivo ese día, entre menores y personas mayores. Por ello se decía que reflexionaran acerca de la palabra conciencia, la cual incrementa su significación la responsabilidad. ¿Es posible entender tanta irresponsabilidad en comportamientos que conocen que están afectando a todo un pueblo entero, en lo que se incluye su familia, sus hijos? Es bueno recordar lo siguiente:

Prevención: Conocer y cuidarse

Para el presente coronavirus hasta los tiempos en que se está sufriendo ya por el hombre no existe vacuna alguna. La única vacuna que mencionan los científicos es el evitar contacto entre los individuos, mantener el distanciamiento social y siempre que sea permisible el aislamiento total en casa. Extremar las medidas de higiene, mantenerlas de la forma más eficaz, para evitar contraer este virus. Lo más conveniente es correr delante de él. Evitar que te alcance. Porque no hay tratamiento específico para combatirlo. Pero sí medidas para prevenir.

Es conveniente lavarse las manos con frecuencia y evitar el contacto con personas ya infectadas Proteger de manera especial ojos, nariz y boca. Se aconseja el uso de nasobuco para cubrirse nariz y la boca cuando se tose o estornuda. Hay que tener en cuenta que el Ministerio de Salud advierte acerca del uso inadecuado de mascarillas. Estas deben ser retiradas por detrás. Quitárselo en cuanto perciba alguna humedad. A las tres horas de uso se cambia. Se lava con abundante agua y jabón, puede, si se dispone de él, echar un poco de cloro, luego enjuagarlo bien, ponerlo al sol, si fuera posible. Antes de usarlo pasarle la plancha caliente.

Ante la aparición del nuevo COVID-19, y tomando en consideración sus antecedentes se torna más compleja la situación de los científicos, que a nivel mundial se empeñan en conocer su origen, y, ante todo, la vía de detenerlo de forma oportuna e inmediata. todavía no les ha sido posible, descubrirla. Por eso la medicina se empeña en hacer entender a la población sobre la toma de conciencia, que este coronavirus causa miles de muertos por día en el mundo. Lo primero es la responsabilidad individual y cada cual asumir el cuidado de sus menores, de sus ancianos, de su familia, de su pueblo, de su mundo.

El nuevo COVID-19 aparece de forma solapada porque se ha comprobado que en el 80% de las personas infectadas al principio presentan síntomas leves. Se hace necesario repetir para que se tome conciencia del riesgo a que está sometida la humanidad, que hasta el momento no existe un tratamiento certero de la COVID-19. Todo hombre es susceptible a la enfermedad, todos son responsables ante las medidas de control que el personal de la salud, entre otras instituciones preparadas, orientan.

Las autoras de este trabajo reflexionan acerca de que, en tiempos tan difíciles, tiempos de salvamento para la humanidad se aparezcan todavía los desvalores del egoísmo, ambición, el desamor para los otros. Por ello se piensa en que para que todos seamos amantes y todos quieran hacer feliz al mundo. Existe una manera, la de ver al mundo como que la única clase social existente en él sea la humanidad. Vista esta, en un término único: **Universo**. Se sabe que pensar así hoy se da la posibilidad de tildar de loco a quien lo expresa.

En ocasiones se detienen las escritoras que ahora intercambian, mientras escriben este texto, si hubo o no razón en lo que se dice alrededor de La torre de Babel porque de ahí es que se habla acerca del motivo de la existencia de varios idiomas. ¿No hubiera sido mejor crear un ambiente de mayor comprensión que el uso de un solo idioma, ¿qué la existencia de un solo país? Existe un solo planeta tierra, se creó para todos. Ella es de todos. ¿Por qué los hombres se empeñaron en repartírsela en forma desigual? Ahora que el momento exige salvar vida hubiera más fuerzas para enfrentar esta pandemia, porque cada uno de nosotros estuviéramos todos a disposición de todos. Para luchar por la verdadera dignidad del hombre, se ha de luchar por un mundo único. Se pide en este texto luchar por un mismo cielo, como lo pide su propia existencia, por una sola tierra, como se ha demostrado la existencia de una sola hasta hoy, por una sola luna. Así es como el hombre ha de ver al mundo y a apreciar lo que la tierra, el cielo y la luna ofrecen: vida, deleite, iluminación y amor envuelto en solo globo.

## CONCLUSIONES

Las autoras de este artículo se empeñan en favorecer la psiquis de los individuos promoviéndoles variantes de lecturas. Se ofrece, además, modestas explicaciones que conllevan al entendimiento de lo único certero que se ha podido sacar a la luz sobre la enfermedad referida en el trabajo: Es su transmisión hombre a hombre. y la existencia de una sola vacuna: la del aislamiento, la de una higiene extrema la de ¡Quédate en casa! Disfruta la lectura poniendo tus ojos en el libro **Corazón**.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Amicis, E. (2004). Corazón. Instituto Cubano del Libro.
- Cuba Instituto Pedro Kourí. (2020). Reporta como positivos tres casos. <http://www.cubadebate.cu/noticias/2020/03/11>
- Durán, F. (2020). Conferencia de Prensa. Canal Caribe. <http://www.canalcaribe.icrt.cu/noticias/francisco-duran/>

## 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](mailto: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), 7ma edición de 2019. 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