

ISSN: 1990-8644

Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

Volumen 16 Número 77 Diciembre 2020

“Transformaciones educativas en tiempos de Covid-19”





Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8644
RNPS: 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)

DrC.. 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

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

CONTENIDOS

Editorial	6
1. UNA MIRADA A LAS FAMILIAS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE EL CONCEPTO DESARROLLO SOSTENIBLE Nélido Víctor Linares García, Marly Linares Gómez, Aurelia Massip Acosta, Alexander David Díaz Leiva, Oscar Ramón Martínez Rodríguez, Mariano Islas Guerra	7
2. EJERCICIOS FÍSICOS PARA ADULTOS HIPERTENSOS Lyanet Gómez Molina, Jorge Luis Menéndez Díaz, Carlos de Jesús Dauval Borges	19
3. CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA Dulio Oseda Gago, José Octavio Ruiz Tejada, David Raúl Hurtado Tiza, Marco Antonio Añaños Bedriñana	26
4. LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN FOROS EN LÍNEA POR LOS PROFESORES DE ESPAÑOL-LITERATURA Marislay García Cruz, Débora Mainegra Fernández, Ileana Domínguez García	32
5. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FASHION'S INFLUENCE ON LIFESTYLE FORMATIO Ibrahimova Diyana Rashid1	42
6. ACTITUDES DE IDENTIDAD CON LA PROFESIÓN, EXPECTATIVAS PROFESIONALES Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO PREPROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE INTERNADO DE OBSTETRICIA Gudelia Zevallos Ypanaqué, Juan Abel Palomino Orizano, César Cipriano Zea Montesinos, Olga Vicentina Pacovilca Alejo	50
7. EJERCICIOS FÍSICOS PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN FÍSICA EN ADULTOS MAYORES Idalmis Betancourt Herrera, Jorge Luis Abreus Mora, Blas Yoel Juanes Giraud, Vivian Bárbara González Curbelo	55
8. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS Yohandra Rad Camayd, Eudaldo Enrique Espinoza Freire	65
9. PERCEPCIÓN DE LA CONDUCTA POR AISLAMIENTO SOCIAL OBLIGATORIO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS POR COVID-19 Javier Francisco Casimiro Urcos, Juan Carlos Benites Azabache, Flor De María Sánchez Aguirre, Valeriano Rubén Flores Rosas, Fuster Palma Albino	74
10. DIFFICULTIES IN EDUCATING THE THEOLOGICAL EXPERT REVIEW IN RUSSIA Zoya Vladimirovna Silaeva	81
11. EDUCACIÓN POPULAR Y COMUNICACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE SALUD Marisol Isabel Martínez Iglesias, Gerardo Iglesias Montero, Marianela Dávila Lorenzo	87
12. ESTRÉS ACADEMICO Y FORMACION PROFESIONAL Fidel Ramos Ticcla, Enrique Alejandro Barbachan Ruales, Gelber Sebasti, Pacovilca Alejo, Zenón Javier Leguia Carrasco	93
13. EN TORNTO A LA SUPERACIÓN PARA LOS PROFESORES DE ESPAÑOL-LITERATURA DEL PREUNIVERSITARIO Sandy Orlando Moré Mir, Yakelín Gómez Morales, Mileidy Tiza Martínez	99
14. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DOCENTE Clara Lila Bobadilla Asenjo, Clara Galán Pizarro, Martha Mercedes Vásquez Vásquez	107
15. FEATURES OF TEACHING PRACTICES OF NETWORK MEDIA IN THE RUSSIAN REGION: THE CASE STUDY OF NETWORK MEDIA IN THE VOLGA REGION Elena Sergeevna Doroschuk, Eugenia Vasilievna Karpova	114
16. MODELO DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS MUNICIPALES BASADO EN COMPETENCIAS Alexeis Ruíz Díaz, Sonia Santos de León	119
17. COMPETENCIAS DIGITALES EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA PERUANA Víctor Raúl Rojas Oballe, Adolfo Zeta Vite, Regina Jiménez Chinga	125
18. PREPARACIÓN DE UNA EXPOSICIÓN ORAL: ¿CÓMO RESOLVER PROBLEMAS DESDE UN ENFOQUE COLABORATIVO? Claudine Glenda Benoit Ríos, Mabel Andrea Ortiz Navarrete	131
19. ADAPTACIÓN DOCENTE EDUCATIVA EN EL CONTEXTO COVID-19: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA Enaidy Reynosa Navarro, Edith Gissela Rivera Arellano, Darien Barramedo Rodríguez Galán, Rosa Elena Bravo Díaz	141
20. TEACHING THE CONCEPT OF TECHNO-UTOPIA AS A UNITY OF UTOPIAN AND DISTOPIC DISCOURSES Julia Dmitrievna Smirnova, Regina Rinatovna Fazleeva	150
21. CONSIDERACIONES ACERCA DEL CUMPLIMIENTO DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Juan José Reyes Pérez, Miriam Patricia Cárdenas Zea, Karina Alexandra Plua Panta	154
22. JUEGOS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS EN LOS NADADORES DE 6-7 AÑOS Yamara Armenteros González, Arays Hernández Garay, Alejandro Valero Inerarity, Emiliano Andrés Reyes Barrizonte, Roberto Rivera Díaz	162

23. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SU PERTINENCIA EN EL SIGLO XXI Jesús Morales	172
24. LO ESTÉTICO COMO UNA DIMENSIÓN ESENCIAL DEL HOMBRE ANTE EL MEDIO AMBIENTE Hugo Freddy Torres Maya, Maylé Contrera Betarte, Isabel Gutiérrez de la Cruz, Lietter Suárez Vivas	184
25. METHODS OF STUDYING RUSSIAN NOUNS FOR VIETNAMESE LEARNERS Ho Thi Thuy Hang	195
26. MOBILE LEARNING: EL USO DE WHATSAPP EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Pedro Alejandro Vigil García, Rodolfo Acosta Padrón, Ernesto Emilio Andarcio Betancourt, Elizabeth Dumpierrés Otero, Obed Licor Castillo	201
27. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE UN ESTADO SOCIAL DE DERECHO Pedro Luis Espinosa Beltrán, William Andrés Prieto Galindo, Nubia Marcela Gómez, María del Pilar Ochoa Núñez	209
28. EL INICIO DE UN NUEVO CICLO ESCOLAR EN MÉXICO ANTE EL COVID-19. COMPARATIVO ENTRE CONTEXTOS RURAL Y URBANO Samuel Alejandro Portillo Peñuelas, Oscar Ulises Reynoso González, Lidia Isabel Castellanos Pierra	218
29. ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE SISTEMAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ Miguel Fernando Inga Ávila, Roberto Líder Churampi Cangalaya, Daniel Álvarez Tolentino	229
30. COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHING ZOONYMS PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE FUNCTION OF INTERJECTION (ENGLISH, FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES) Evgenya Mikhailovna Maklakova, Svetlana Olegovna Magfurova	234
31. LAS PERSONAS ADULTAS MAYORES EN TIEMPOS DE LA COVID-19: UNA MIRADA DIFERENTE Teresita de J. Martínez Pérez, Juana B. Martínez Sosa, Caridad M. González Aragón	239
32. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN SAN JUAN DE PASTO, COLOMBIA Alirio Gerardo Figueroa	244
33. CONSIDERACIONES PARA UNA PROPUESTA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE UNIVERSITARIA Zaydelys Lucrecia Torres Calzadilla, Noharis Sochi Alzuri Barrueta, María Magdalena López Rodríguez del Rey	252
34. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA. APUNTES PARA UN PROYECTO ÁULICO Edward Nilson Zambrano Acosta	258
35. TEACHING HUMAN BEHAVIOUR WITH THE CASE OF MANIPULATIVE IMPACT OF MEDIA RESOURCES ON AN AUDIENCE UNDER PANDEMIC CONDITIONS Vasil Zagitovich Garifullin	267
36. APUNTES PARA LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN COLOMBIA María Cristina Soto Fraga	272
37. HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR ESCENARIOS COTIDIANOS DE CONFLICTO CON ESCOLARES Y ADOLESCENTES CON AUTISMO Irene García Molina	280
38. MODOS DE ACTUACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN, MÉXICO José Jesús Matos Ceballos, Oscar Enrique Mato Medina, Enrique Rafael Farfán Heredia, Juan Prieto Noa, Marisol Toledo Sánchez	286
39. INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO VIRTUAL PROVOCADO POR LA COVID-19 Alexis Pire Rojas	298
40. ANALYSIS OF STATE LAND TO ASSESS THE TRANSFORMATION OF ECOSYSTEMS IN THE TERRITORY IN ABSHERON ECONOMIC REGION OF AZERBAIJAN Mammadov Malikmamed Khanoglan Ogli	307
41. EL PAPEL DE LA TUTORÍA ACADÉMICA PARA ELEVAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Rolando Manuel Benites	315
42. PRUEBA TEÓRICA PARA EL CONTROL DEL CONOCIMIENTO TÁCTICO DEL JUGADOR BASE DEL DEPORTE BALONCESTO Alejandro Valero Inerarity, Arays Hernández Garay, Alberto Sánchez Oms, Luis Ángel García Vázquez, Maira Gutiérrez Pairol, Maitte Bermúdez Chaviano	322
43. ALFABETIZACIÓN DIGITAL COMO SUSTENTO DEL TELETRABAJO PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS: HACIA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA María del Pilar Quezada Castro, María del Pilar Castro Arellano, Juan Manuel Oliva Núñez, Carlos Ignacio Gallo Aguila, Guillermo Alexander Quezada Castro	332
44. USO DE LA TECNOLOGÍA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LAS TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO EN TIEMPOS DE COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Juan Ramiro Guerrero Jirón, Harry Alexander Vite Cevallos, Jenny María Feijoo Valarezo	338
45. EFECTOS DE YOUTUBE Y WHATS APP EN PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE ANTE EL NUEVO CORONAVIRUS Raúl Rodríguez Muñoz, Alleyne Antonio Formoso Mieres	346

46. HÁBITOS DE ESTUDIO Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO AÑO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARCOS, PERÚ Justina Najarro Vargas	354
47. METÁFORAS ESTRUCTURALES EN LA AUTOIMAGEN POLÍTICA EN TWITTER DURANTE LAS ELECCIONES GENERALES DE 2016 EN ESPAÑA Natalia Wiśniewska	364
48. ACTIVIDADES DEPORTIVAS RECREATIVAS PARA LA PARTICIPACIÓN DE LOS JOVENES DEL CONSEJO POPULAR SAN LÁZARO Emiliano Andrés Reyes Barrizonte, Arays Hernández Garay, Alejandro Valero Inerarity	374
49. EL TRATAMIENTO SISTÉMICO A LAS HABILIDADES PROFESIONALES PEDAGÓGICAS DESDE EL CONTENIDO CURRICULAR Gilberto Zúñiga Calzadilla, Jorge Luis León González	383
50. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS SOBRE LA NUTRICIÓN Y SU CORRELACIÓN EN LA ANTROPOMETRÍA EN NIÑOS DE 2 A 5 AÑOS EN EL CENTRO DE SALUD TAJAMAR Edit Tatiana Mejía, Julio Rodrigo Morillo Cano, Zuly Rivel Nazate	391
51. GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN DESDE WEB OF SCIENCE. UN ANÁLISIS CON INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS Y MAPAS DE VISUALIZACIÓN César H. Limaymanta, Efrén Romero Riaño, Javier Gil Quintana, Libio Huaroto, Ángel Torres Toukumidis, Rosalía Quiroz de García	399
52. TRADITION AND INNOVATION IN MODERN RUSSIAN WOMEN'S LITERATURE Konul Kasumova	407
53. ACERCAMIENTO A LA ESCRITURA DE LA HISTORIA EN LA ÉPOCA DE PEDRO MÁRTIR DE ANGLERÍA Y SUS DÉCADAS DEL NUEVO MUNDO Ibisamy Rodríguez Pairol	416
54. CARACTERIZACIÓN DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS LÍCITAS E ILÍCITAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Lester Wong Vázquez, Elsy Labrada González, Nancy Clara Verano Gómez	423
55. ANÁLISIS CUALITATIVO DE RELATOS ORALES DE RÍO LAGARTO Roxana Rodríguez Pimentel de Gudiño	432
56. ANÁLISIS DE ACTIVIDADES EVALUATIVAS SOBRE GRÁFICOS ESTADÍSTICOS EN EL LIBRO DE TEXTO DEL PROFESOR PARA LA EDUCACIÓN RURAL CHILENA Matías Bustamante Valdés, Danilo Díaz Levicoy	436
57. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES A EDADES TEMPRANAS. ESTUDIO DE CASOS EN DOS SALAS DE 4 AÑOS EN UN JARDÍN URBANO-MARGINAL DEL NORTE DE SANTA FE, ARGENTINA Adrián Galfrascoli, Melina Vénica, Florencia Zanuttini	442
58. CONDICIÓN FÍSICA FUNCIONAL EN ADULTOS MAYORES HIPERTENSOS Yaneis Valdés Labrador, Yeney Calderón Villa, Yorisel Carminate Figueredo, Juan Francisco Tejera Concepción, Maitte Bermúdez Chaviano	451
59. A VISION ON ARMENIAN-TURK CONFLICT DURING THE BEGINNING OF XX CENTURY Aliyev Zaur Bilal Oglu	461
60. ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: UNA PROPUESTA PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL EN ENTORNOS VIRTUALES Yaquelin Alfonso Moreira, María Guadalupe Valladares González, Miguel Ángel Fernández Marín	466
61. THE EFFECT OF SOCIAL INTELLIGENCE ON CAREER PLATEAU REDUCTION WITH THE MEDIATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL Seyed Ali Hoseini, Bozorgmehr Ashrafi	475
62. TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL Diego Abraham Cueva Gaibor	483
63. ESCALA DE MEDICIÓN PARA LA IDENTIFICACIÓN DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS GEOMÉTRICAS. ENFOQUE DE PROBLEMAS EN CONTEXTO REAL EN EL TERCER GRADO PRIMARIA María Ashaw, Jaime Gutiérrez, Evannys Zamora, Yesenia Cesar	490
64. LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Rebeca Yero Chávez, Nancy Collado Sánchez, María Elena Franco García	495

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana
Directora de la Revista Conrado

La Universidad de Cienfuegos arriba en este 2020 a su aniversario 41. Año difícil y diferente para todos los procesos universitarios ante una pandemia que transformo el quehacer profesional y científico en todas las instituciones universitarias para no hablar del mundo. Sin embargo, nuestra universidad no se detuvo dando muestras de valor humano, entrega, y compromiso; muestra de ello fueron todos los docentes y estudiantes vinculados al trabajo de pesquisa en momentos difíciles, la respuesta ante cada llamado para colaborar con todo el trabajo desarrollado por la provincia en función de la detención y prevención de la COVID

Se dio continuidad al proceso docente a través de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y el teletrabajo, sin perder calidad en los procesos desarrollados.

Sobran entonces los motivos para no pasar por alto el cumpleaños 41 de nuestra Universidad guardando todas las medidas; apostando por un futuro de excelencia en la Educación Superior Cienfueguera, honrando a sus fundadores que desde sus inicios entregaron su mejor esfuerzo a la creación de la institución apostaron por ella y hoy luce sus mejores galas y resultados sobresalientes.

Hoy la universidad cuenta con un reconocido prestigio nacional e internacional, ostenta la condición de ser centro autorizado para la obtención de Grado Científico, varios de sus investigadores forman parte del Tribunal de Grado en el país, mantiene parte de su profesional científico vinculados a proyectos docentes y científicos en otras universidades de América Latina y el Mundo.

Se destaca como necesidad derivada de su desarrollo científico investigativo el contar con la Editorial Universosur departamento encargado de publicar todos los resultados derivados de los proyectos que auspicia la institución en la provincia, nacionales, e internacionales: eventos, libros, monografías así como las Revistas Científicas que a lo largo de estos años han ido alcanzando importantes resultados situándose en los rankings internacionales, indexadas por bases de datos de prestigio internacional y siendo reconocidas por las organizaciones internacionales dedicadas al registro y certificación de estas.

En cada Número nuestra revista publica resultados y experiencias en el orden didáctico pedagógico que muestran el quehacer de aquellos que han dedicado su vida a la labor docente, formadores de maestros, y jóvenes que hoy también se crecen y comienzan su bregar por el largo camino de vivir para educar e instruir, a ellos también nuestras más sinceras felicitaciones del colectivo editorial de la Revista Conrado.

FELICIDADES MAESTROS.

Atentamente

Directora de la Revista

01

UNA MIRADA A LAS FAMILIAS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE EL CONCEPTO DESARROLLO SOSTENIBLE

A LOOK AT THE FAMILIES OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES FROM THE CONCEPT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Nélido Víctor Linares García¹

E-mail: nlinares@dpe.ss.rimed.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5837-6137>

Marly Linares Gómez²

E-mail: marly@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6246-8264>

Aurelia Massip Acosta²

E-mail: yiya@uniss.edu.cu

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

Alexander David Díaz Leiva²

E-mail: alexanderd@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9988-8542>

Oscar Ramón Martínez Rodríguez³

E-mail: oscarmr@infomed.sld.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7165-988X>

Mariano Islas Guerra⁴

E-mail: maislaguerra@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1532-840X>

¹ Dirección Provincial de Educación de Sancti Spíritus. Cuba.

² Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba.

³ Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus "Faustino Pérez Hernández". Cuba.

⁴ Asociación de Pedagogos de Cuba. La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Linares García, N. V., Linares Gómez, M., Massip Acosta, A., Díaz Leiva, A. D., Martínez Rodríguez, O. R., & Islas Guerra, M. (2020). Una mirada a las familias de personas con discapacidad intelectual desde el concepto desarrollo sostenible. *Revista Conrado*, 16(77), 7-18.

RESUMEN

Este artículo expone uno de los resultados del Proyecto de Investigación Nacional "Transformar para Educar", en la provincia de Sancti Spíritus, de la Asociación de Pedagogos de Cuba, en vínculo con la Universidad, la Dirección Provincial de Educación, más otros sectores sociales. Tiene el objetivo de reflexionar en la percepción práctica del concepto desarrollo sostenible en familias de personas con discapacidad intelectual (síndrome de Down). Es un estudio exploratorio, de enfoque cualitativo basado en la fenomenología, con aplicación de los métodos: análisis documental, observación participante, entrevista en profundidad, grupo de discusión, análisis iconográfico y audiovisual. Para el trabajo de campo se utilizan contextos y sujetos del municipio Sancti Spíritus y el marco de la Primera Bienal Nacional "Transformar para Educar en Familia", evento donde se interactúa con familias, líderes comunitarios; docentes, funcionarios y directivos de educación; profesores universitarios; médicos, trabajadores sociales, logopedas, defectólogos, psicólogos, rehabilitadores de salud, entre otros.

Palabras clave:

Familia, personas con discapacidad intelectual, síndrome de Down, desarrollo sostenible.

ABSTRACT

This article presents one of the results of the National Research Project "Transform to Educate", in Sancti Spíritus province, of Cuba Pedagogues Association, in connection with the university, the Provincial Directorate of Education, and other social sectors. Its objective is to reflect on the practical perception of the concept of sustainable development in families of people with intellectual disabilities (Down syndrome). It is an exploratory study, with a qualitative approach based on phenomenology, with application of the methods: documentary analysis, participant observation, in-depth interview, discussion group, iconographic and audiovisual analysis. For fieldwork, contexts and subjects from the municipality of Sancti Spíritus and the framework of the First National Biennial "Transform to Educate in Family", an event where they interact with families, community leaders; teachers, officials and directors of education; University teachers; doctors, social workers, speech therapists, defectologists, psychologists, health rehabilitators, among others.

Keywords:

Family, people with intellectual disabilities, Down Syndrome, sustainable development.

INTRODUCCIÓN

Finalizar la redacción de este artículo resultó difícil para el equipo de trabajo, ante la defunción de la persona que durante cuatro años dirigió la tarea científica de la cual se deriva. Por eso, se considera un homenaje a la memoria de Nérido Víctor Linares García (1957-2018), autor principal, quien dedicó su vida laboral, con infinito amor, a la educación especial en la provincia de Sancti Spíritus. El prestigio que lo distingue, no solo se le atribuye a su alto nivel de preparación profesional, sino a su especial sensibilidad, su incansable voluntad y el admirable optimismo con que enfrentó la educación de su hijo (síndrome de Down), al entregarle una feliz vida familiar; experiencias y energías que siempre supo transmitir a otras familias en situación similar, desde su función de maestro, director de escuela, profesor de la universidad y metodólogo de Educación Especial de la Dirección Provincial de Educación.

Otro de los méritos de este educador popular, por naturaleza, es su perseverancia para que las familias de personas con discapacidad percibieran y disfrutaran todas los beneficios y oportunidades que el sistema social cubano les brinda como: el acceso gratuito a la educación, a la salud, a la rehabilitación, a la cultura, al deporte, entre otros, que ayudan a la calidad de vida; aun, con las limitaciones materiales existentes en el país y situaciones de índole subjetiva que afectan, en alguna medida, la atención integral que requieren. Los aportes legados en conocimientos científicos, vivencias personales y espíritu positivo estimulan a vencer los obstáculos que afrontan estas personas y el impacto que provoca la discapacidad en las familias y en la sociedad.

Hoy, cuando se evocan sus esfuerzos por la labor desplegada en el ámbito educacional y social, hacia las personas con discapacidad y sus familias, se aprecia cuan cerca están sus propósitos a los empeños de la Organización de las Naciones Unidas (2015), en la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* donde se reconoce que “*es necesario empoderar a las personas vulnerables. Esta Agenda refleja las necesidades de todos los niños, los jóvenes, las personas con discapacidad (más del 80% de las cuales viven en la pobreza)*” (p.8) Asimismo, se aspira en el Objetivo 16. “*Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles*”. (p. 16)

Cuba, se compromete y ejecuta acciones en pro de esta *Agenda* de políticas tan amplias y ambiciosas, a partir del aprovechamiento de sus recursos naturales, su actividad económica y su capital humano, de forma cooperada

entre el Estado, las instituciones y el pueblo, donde la inclusión, como fenómeno de carácter social, constituye una de las prioridades. Así se confirma en uno de los objetivos del *Documentos del Séptimo Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del Partido Comunista de Cuba* (2017), “*garantizar un sistema universal, efectivo y sostenible de seguridad y asistencia social frente a los riesgos asociados a la vejez, discapacidad, enfermedad y otros*” (p.121)

En correspondencia con lo anterior, la Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019), en el Capítulo I. Principios fundamentales, plantea en el inciso e) del Artículo 13. “El Estado tiene como fines esenciales los siguientes: promover un desarrollo sostenible que asegure la prosperidad individual y colectiva, y obtener mayores niveles de equidad y justicia social, así como preservar y multiplicar los logros alcanzados por la Revolución”. (p. 2) En este sentido, la Educación Especial tiene la misión de la formación integral de las personas asociadas a una discapacidad, congruente con el modelo de ser humano que necesita la sociedad.

Con toda la intención y voluntad política del Estado y la Educación en Cuba, persiste el modelo biomédico en la comprensión de la discapacidad; por lo que entender la situación en que viven las familias de estas personas, se valora, en el momento, un reto social, pues la atención a este tipo de personas evoluciona hacia modelos, más inclusivos, donde la discapacidad se asume como un problema multidisciplinario y multidimensional que abarca lo fisiológico, psicológico, social, cultural, demográfico, legal, educativo, histórico, económico, etiológico, ambiental, entre otros aspectos.

Esta perspectiva es afín al concepto de desarrollo sostenible que se proclama por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas, 2015), con 109 instancias en la *Agenda 2030*, y en la *Constitución de la República de Cuba* (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019) en sus tres dimensiones —económica, social y ambiental—, de forma equilibrada e integrada. La necesidad de profundizar en la percepción práctica de este concepto en las familias de personas con discapacidad, es lo que motiva emprender esta investigación como punto de partida para la labor con estas familias en el Proyecto Nacional “Transformar para Educar” que se implementa en la provincia de Sancti Spíritus, desde el año 2011, auspiciado por la Asociación de Pedagogos de Cuba, de manera conjunta con la universidad, la Dirección Provincial de Educación y otros sectores sociales, el cual se dirige a elevar el nivel de

preparación y participación de estas para una mejor atención educativa a sus hijos e hijas.

Se toma como unidad de estudio a familias de personas con discapacidad intelectual, en específico con síndrome de Down, por el papel tan importante que juega la familia al mostrar mayor afrontamiento y funcionamiento en su desarrollo personal (mental, psicomotor) y social. En la selección se valora, además, el nivel de relación e implicación de los autores con estas familias, lo cual propicia amplias posibilidades como generadores de pensamiento sobre la realidad del concepto en los contextos y los sujetos seleccionados, desde un proceso de diálogo permanente con ellos. No se localizan antecedentes relacionados a este tipo de estudio en la provincia.

El resultado, de carácter práctico, se centra en la reflexión de los aspectos positivos (o progresos) y negativos que se manifiestan en la materialización del concepto desarrollo sostenible, lo cual redundará en la atención integral y en la calidad de vida a las familias de estas personas y sus hijos e hijas; así como, la propuesta de sugerencias de acciones, en fase de experimento, para darle mayor legitimidad a este concepto en correlación con la realidad y al fortalecimiento de una cultura para el desarrollo sostenible.

En la literatura consultada (Organización Mundial de la Salud, 2011; Pérez, et al., 2017; Díaz, 2018; Fariñas, 2020) se resalta que la discapacidad alcanza dimensión universal, el 15 % de la población mundial, es decir mil millones, una de cada siete personas, vive con alguna discapacidad. La mayor parte de ella vive en los países en desarrollo y al menos un 50% no tienen acceso a los servicios de asistencia médica. Opinión muy similar expresa el profesor Stephen W. Hawking en el Prólogo al primer *Informe Mundial sobre la Discapacidad* de la Organización Mundial de la Salud (2011): ***“Está claro que la mayoría de las personas con discapacidad tienen enormes dificultades para sobrevivir cotidianamente, no digamos ya para encontrar un empleo productivo o para realizarse personalmente”***. (p.3)

Según el Censo de Población y Vivienda (2012), citado por Díaz (2018), alrededor del 5% de la población cubana tiene algún tipo de discapacidad física, sensorial o intelectual. La tendencia en los próximos años es que esta cifra continúe en ascenso, debido al alto índice de envejecimiento poblacional de Cuba (18,3%), país más envejecido de la región latinoamericana, más la prevalencia de enfermedades crónicas, tales como: la diabetes, los trastornos de la salud mental, el cáncer y las de carácter cardiovascular.

La historia de la atención a las personas con discapacidad (y sus familias), está condicionada por el tipo de sociedad, el progreso de esta y, de manera significativa, el nivel alcanzado por la ciencia. Durante milenios el mundo se caracteriza por una cultura de discriminación, desigualdad, injusticia y marginación, justificado sobre la base de que unos seres humanos son inferiores. Como todo proceso, es el producto de largos años de evolución que van desde el trato inhumano (abandono, confinamiento, infanticidio) hacia una relación más humanitaria y positiva (asistencialismo, paternalismo, derechos humanos y respeto a la diversidad). En cada situación individual de discapacidad existe una interdependencia mutua entre los procesos de configuración social y construcción personal, donde los procesos familiares e institucionales actúan como mediadores entre ellos dos (Linares, 2016).

A partir de la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad surgen diferentes enfoques que estudian a la discapacidad como un problema multifactorial, multidisciplinario, multidimensional e intersectorial. Aparece un cambio en el lenguaje y se defiende una concepción integracionista sobre el tratamiento humano en las diferentes edades que se sustenta en posiciones distintas acerca de cómo entender la diversidad. Se presentan diferentes modelos: médico o biológico, social, universal, biopsicosocial, de diversidad funcional, entre otros (Linares, 2018).

En la actualidad, el tema de las personas con discapacidad (y sus familias) vinculado al desarrollo sostenible gana mención reiterada en cuantiosos documentos internacionales, al igual que en Cuba, como expresión e indicador de la importancia que las nuevas corrientes de pensamiento y acción en materia de discapacidades otorgan al hecho de entender a la persona en su contexto familiar y comunitario y desde esa comprensión proyectar la intervención del profesional en busca de su bienestar material y social.

No obstante, se sigue señalando por la Organización Mundial de la Salud (2011), que en todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios y académicos, menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios básicos de la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en aquellas comunidades menos favorecidas y, sobre todo, en las que no se apoya a las familias para que puedan cumplir las funciones que le corresponden.

La Organización Mundial de la Salud (2011), insiste en que para alcanzar perspectivas de desarrollo, mejores y más duraderas en las familias de personas con discapacidad, es necesario que los Estados formulen políticas y programas innovadores destinados a elevar el nivel de vida de las personas con discapacidades y sus familias, creen entornos prósperos, promuevan la rehabilitación y los servicios de apoyo, aseguren una ajustada protección social, crear políticas y programas inclusivos y apliquen normas y legislaciones, nuevas o existentes, en favor de las personas con discapacidad.

Por tanto, esa visión positiva de calidad de vida que la sociedad debe concederle a las personas con discapacidad, y que la familia debe asumir a partir de la aceptación de esta, debe ser percibida y valorada desde esa primera comunicación a la familia, en virtud de que se preocupe, gestione y aprenda a manejar otros tipos de recursos (materiales, sociales) que le asegure obtener una razonable respuesta a sus necesidades básicas para la mejor atención al miembro con discapacidad y alcance cierto equilibrio, desde una relación fluida y satisfactoria con su entorno y con cada uno de sus miembros (Huiracocha, et al., 2013).

A pesar de la responsabilidad que se le asigna al Estado, es fundamental que la familia tome conciencia de que ella constituye el contexto más adecuado para potenciar las capacidades de la persona con discapacidad y que su apoyo es esencial en el proceso de integración social. De ese modo, la familia debe ir reconstruyendo su mundo de sentido, para dar significado y valor a un acontecimiento y una presencia al que el entorno sociocultural, en lo habitual, no se lo da. También, necesita aprender a relacionarse y comunicarse con el familiar síndrome de Down (Federación Española de Síndrome de Down, 2012).

Históricamente, se reconoce la importancia de la familia en la formación integral del ser humano desde las primeras etapas de su vida; es decir, en su seno llega al mundo y va adquiriendo sus primeras normas de comportamiento, de cómo relacionarse con los demás, sus primeros sentimientos y esto, de alguna manera, influye en la transformación positiva o negativa de su personalidad. Por lo tanto, la familia es un contexto de socialización muy apreciable para que la persona con discapacidad, pueda comprender las inmensas posibilidades de inclusión e integración en la sociedad, pero donde se conforman, también, prejuicios y estereotipos dañinos (Montes & Hernández, 2011; Fernández, 2013; Castro, et al., 2015; Linares & Linares, 2018).

En realidad, cuando en el seno de una familia nace un niño o niña con una discapacidad (como sucede con el

síndrome de Down), se produce un impacto intenso, no cabe duda de que este acontecimiento conmociona a cada uno de los miembros y al conjunto. Tampoco cabe duda de que el contexto familiar como un sistema abierto que interacciona con los distintos subsistemas que la componen y con su entorno es, al menos durante un buen número de años, en el que transcurre gran parte de la vida de la mayoría de las personas con discapacidad y el entorno que más va puede mediar en ella (Linares, 2011; Montes, & Hernández, 2011; Huiracocha, et al., 2013; Lavoura, et al., 2018).

Es así, que desde la comunicación de la noticia a la familia se debe tener cuidado en el contenido, en cómo y a quién de la familia se le informa. No tiene el mismo efecto dar un diagnóstico escueto, frío que denote angustia, compasión y desesperanza, e incluso de falsas expectativas, a que se produzca entre los profesionales y la familia una situación de diálogo, donde prime un clima de ternura, sensibilización y confianza acompañado de orientaciones sobre las características del tipo de discapacidad, de cómo actuar, a qué especialistas recurrir y de todas las posibilidades y oportunidades que pueden aprovechar para poder contribuir a su impulso (Fernández, 2013; Lavoura, et al., 2018).

Es común que las familias manifiesten expresiones de tristeza y dolor, sentimientos de culpabilidad, ansiedad, depresión, pérdida de la autoestima actitudes pesimistas, de rechazo, miedo, impotencia o que no se sienta al hijo como propio (pues no es el que imaginaron), que se produzca un autocuestionamiento, que se generen conflictos en la pareja, pérdida del entusiasmo para participar en diferentes actividades sociales, u otras que tienden a la sobreprotección, discriminación hasta las más optimistas e integracionistas en lo social. La flexibilidad es uno de los rasgos que ayuda a comprender y afrontar los conflictos o retos que se generan; asumir decisiones, definir nuevos modos y dinámicas en el ámbito de la convivencia familiar y social; trazar proyectos de mejora personal y familiar en función de la persona con discapacidad (Fernández, 2013; Pérez, et al., 2017; Linares & Linares, 2018).

Estas manifestaciones tienen matices, intensidad y duración diferentes, en dependencia de las características de cada familia, del nivel de cumplimiento de sus funciones, así como de la orientación y apoyos oportunos que reciba; pero, en general, se identifican cuatro etapas por las que atraviesan cuando aparece un hijo con discapacidad: sorpresa o impacto inicial, incredulidad, miedo y frustración y examen inteligente (Linares, & Linares, 2018).

Este proceso de la familia debe transcurrir, en conjunto, lo más parecido posible al proceso de cualquier otra familia,

de modo que se prepare para la posible independización de la persona con discapacidad. Aunque, muchas veces, más que ayudarlas a la integración limitan su independencia. En este difícil y complejo proceso intervienen diferentes variables: el status socioeconómico, la cohesión, el ánimo, las habilidades y creatividad para la resolución de problemas, los roles y responsabilidades y la composición; la calidad de la relación de pareja, la estima y cuestiones de tiempo y horario; el grado de la discapacidad, la edad, el género o el temperamento; así como, las actitudes sociales estigmatizantes, apoyos institucionales y colaboración con profesionales. Entre todos estos factores existen niveles de interdependencias entre sí, más los vínculos que manifiestan con los procesos de modernización y globalización que tienen lugar en la sociedad (Fernández, 2013).

En la atención a las familias de personas con discapacidad, intervienen un conjunto de factores que facilitan o restringen las posibilidades de que pueden alcanzar un desarrollo sostenible, desde la representación teórica de este concepto:

1. La formulación de políticas y normas que contemplen las necesidades de las personas con discapacidad.
2. Financiación de determinados recursos e incentivos económicos.
3. Las actitudes de los representantes de instituciones estatales.
4. La prestación de servicios y protección social (salud, rehabilitación, asistencia y apoyo).
5. Acceso a la rehabilitación, a lugares públicos, al transporte, a la información.
6. Posibilidades de participación social, consulta y toma de decisiones en asuntos que le conciernen.

Las necesidades de perfeccionamiento de las personas con discapacidad intelectual, síndrome de Down, alcanzan un grado de variabilidad y complejidad, que requieren de un nivel de atención integral de toda la sociedad, lo cual no depende solo de la voluntad política, ni de la familia, ni de la labor de la escuela, sino de su concreción en cada contexto social, en cuya base se encuentran la cultura y el sistema estructural y funcional que conduzca a la coherencia, sistematicidad y dinámica entre todos los factores implicados.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación tiene carácter exploratorio y se afilia al enfoque cualitativo por la correlación que presenta con la complejidad y sensibilidad del objeto de estudio, lo cual permite comprender e interpretar el conocimiento, desde

la profundización de las percepciones reales del concepto de desarrollo sostenible en las familias de personas con síndrome de Down, al basarse en las experiencias sociales y los espacios naturales donde viven y se comunican —las diferentes formas de expresión simbólica y condiciones objetivas adquieren significados y sentidos para esta investigación—, con ahínco en tácticas descriptiva-inductivas que identifican el proceder fenomenológico.

Para el registro empírico del fenómeno investigado se construyen un grupo de categorías de análisis con sus correspondientes dimensiones, las cuales emergen de las experiencias diversas de los contextos y sujetos con los que se interactúa y de los conocimientos teóricos de las distintas fuentes consultadas que operativizan el constructo desarrollo sostenible y propician nuevas visiones y articulaciones que enriquecen, de un modo u otro, su representación teórica en las familias escogidas, sin restringirlas solo para este tipo de discapacidad.

Existencia y aplicación de políticas y normas

1. Leyes y normas para las personas con discapacidad.
2. Conocimientos de las normas existentes.
3. Existencia de organismos, organizaciones y asociaciones.
4. Establecimiento de alianzas entre los diferentes sectores sociales, orientada a las personas con discapacidad.
5. Nivel de consulta y participación social (implicación en la vida de la comunidad: social, cultural, económica, ambiental; posiciones de liderazgo).

Atención económica

1. Viviendas (disponibilidad, calidad)
2. Existencia de recurso a soluciones de institucionalización basados en modelos de servicios comunitarios (externo e internos).
3. Suministro de energía asequible, fiable y sostenible.
4. Modificaciones estructurales en las instalaciones, espacios públicos, transporte, información y comunicación.
5. Incentivos financieros.
6. Nivel de salario.
7. Alimentación sana y nutritiva.
8. Formas de empleo.
9. Ubicación laboral.

Prestación, acceso y calidad de los servicios

1. Salud (cobertura y accesibilidad financiera de los servicios de salud, estado constructivo e higiénico-ambiental de las instalaciones, preparación de los profesionales de la salud sobre las discapacidades, planes asistenciales, servicios de los equipos de atención primaria, instituciones especializadas, promoción de servicios sanitarios preventivos, potenciación de las personas con discapacidad para que administren mejor su salud).
2. Educación (acceso gratuito, instituciones especializadas, inserción en las instituciones de la educación general, formación y preparación directivos, del personal docente y no docente, presencia de personas con discapacidad como educadores e instructores, condiciones de las instituciones, recursos tecnológicos).
3. Cultura (accesibilidad financiera para el disfrute de las instalaciones y eventos culturales y recreativos, estado constructivo e higiénico-ambiental de las instalaciones, preparación y sensibilidad de los profesionales de la cultura).
4. Deporte (accesibilidad financiera para el disfrute de las instalaciones y eventos deportivos y recreativos, estado constructivo e higiénico-ambiental de las instalaciones, preparación y sensibilidad de los profesionales de la cultura).
5. Tecnología de la información y comunicación (acceso a la prensa escrita, radial, televisiva, redes sociales; telefonía por medio de dispositivos especiales de telecomunicación; emisiones televisivas con subtítulos; interpretación en lengua de señas; otros formatos).
6. Transporte (accesibilidad al transporte público, preparación y sensibilidad del personal de transporte).

Rehabilitación

1. Modalidades de prestación de servicios (hospitales, ambulatorios, asistencia a domicilio).
2. Niveles de prestación de servicios de salud (centros de atención primaria, secundaria y terciaria).
3. Acceso a los medios tecnológicos auxiliares.
4. Disponibilidad de profesionales de rehabilitación.
5. Atención sistemática.

Actitudes de la propia familia y públicas que se asumen hacia la creación de entornos favorables

1. Sensibilización y comprensión de la discapacidad.
2. Autoreconocimiento de las potencialidades de la familia.
3. Escucha y valoración del criterio de las familias o de otras personas que comparten la convivencia.

4. Aceptación o segregación con respecto a la comunidad.
5. Respeto o irrespeto a los derechos humanos del discapacitado.
6. Apoyo institucional.
7. Apoyo domiciliario.
8. Apoyo emocional y cognitivo.

Es importante destacar que la comunicación es otro elemento que le otorga status epistemológico al enfoque empleado en esta investigación, al convertirse en la plataforma principal en la que se sustenta la elaboración y aplicación de los instrumentos, correspondientes a los distintos métodos seleccionados, para involucrar de manera más consciente a los sujetos que forman parte de la muestra, como productores activos de conocimientos, no como solicitud o exigencia externa, sino por sus intereses, necesidades personales y deseos de cooperar con información.

Los contextos donde se interviene corresponden a instituciones del municipio Sancti Spíritus: de salud (Centro Médico Psicopedagógico Provincial “Reparador de Sueños”); educativas (Escuela Especial “Frank País García” y Escuela Especial “Protesta de Jarao”); culturales (Museo de Arte Colonial), deportiva (Combinado Deportivo “Mártires de Barbados”), de producción (Taller Municipal de la Empresa Provincial de Producciones Varias); los doce hogares de las familias seleccionadas y las comunidades (calle o barrio) donde se ubican.

De igual forma, se utiliza el marco de la Primera Bienal Nacional “Transformar para educar en familia” (2018), convocada por el Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Raúl Ferrer”, de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS), la Asociación de Pedagogos de Cuba y la Dirección Provincial de Educación (DPE), con la colaboración de otras instituciones, organizaciones y asociaciones del territorio y a nivel de país. Este evento, propicia diferentes escenarios de socialización de las familias (escuelas, hogares, instituciones comunitarias, espacios públicos) en franco intercambio entre ellas y con representantes de diferentes sectores sociales responsabilizados con la orientación y preparación de estas para contribuir a la formación integral de sus miembros en un ambiente de mayor unidad, amor y prosperidad.

Entre los métodos y técnicas utilizados están:

1. La observación participante posibilita apreciar elementos de carácter objetivo (tangibles) sobre las dimensiones del concepto. Se combina con el diálogo como especie de comunicación informal para

desentrañar o profundizar en situaciones que no se visualizan con claridad o se aprecian incompletas.

2. La entrevista en profundidad se destina a: nueve miembros de estas familias con nivel profesional universitario (cinco madres y cuatro padres); cinco docentes y tres directivos de instituciones educativas y de salud; cuatro líderes comunitarios; dos especialistas del Centro de Diagnóstico y Orientación; cuatro profesores universitarios; tres trabajadores sociales; tres logopedas; dos defectólogos comunitarios; tres psicopedagogos; dos psicólogos y tres rehabilitadores de policlínicos; cinco metodólogos de educación especial de las Direcciones Municipales de Educación.
3. Grupo de discusión con 15 miembros permanentes del Consejo Nacional para la Atención de personas con Discapacidad (CONAPED) en el municipio de Sancti Spíritus, pertenecientes a los siguientes sectores sociales: gobierno, cultura, órgano del trabajo, salud, educación, deporte, Asociación Nacional de Sordos e Hipoacúsicos de Cuba, (ANSOC), Asociación Nacional de Ciegos (ANCI) y Asociación Cubana de Limitados Físicos y Motores (ACLIFIM). Para realizarlo se crea un clima agradable y animado mediante el uso de técnicas que ayudan a la participación de los asistentes. Durante el transcurso se observan todas las manifestaciones emocionales y reacciones motrices.
4. Análisis iconográfico. Estudio de fotografías tomadas a 12 familias con discapacidad intelectual (síndrome de Down) por la autora de este artículo, Marly Linares Gómez, para la exposición personal "Familys Down" inaugurada en el Museo de Arte Colonial, por el Día Internacional del síndrome de Down (21 de marzo de 2018), durante la Primera Biental Nacional "Transformar para Educar". En el anexo 1 se ilustran algunas, en pequeño formato, para darle mayor confiabilidad a la información que se presenta.
5. Análisis del documento audiovisual (Video "Familia versus Discapacidad") con idea original de tres de los autores de esta investigación (Nélido Víctor Linares García, Marly Linares García y Alexander David Díaz Leiva), producido por el Departamento de Tecnología Educativa y Comunicación de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Este video se utiliza para el debate en el curso "Una mirada social a las personas con discapacidad: política social y realidades de la convivencia", impartido en la Primera Biental Nacional "Transformar para educar en familia".

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este estudio se extiende del 2016 al 2019, se caracteriza por su magnitud y complejidad. Gracias al método de triangulación de datos se analiza e interpreta la abundante

información obtenida por los distintos métodos, por los sujetos (con especial atención a las familias de las personas con discapacidad) y de los contextos donde se trabaja, atendiendo a las categorías expuestas. Los aspectos que constituyen regularidades y que más resaltan en la información obtenida se presentan a continuación.

Es importante destacar que, en el municipio de Sancti Spíritus, según el Informe Anual de Estadística de Salud, existe un total de 3 877 personas con discapacidad, de las cuales 1 657 son de tipo intelectual y 52 síndrome de Down. De ellos, 39 conviven con familias y 13 está internos en el Hogar Médico Psicopedagógico Provincial. Para esta investigación se toman doce familias de personas con síndrome de Down; una de estas personas está en dependencia total de su familia, tres asisten a escuelas especiales, tres internos y tres seminternos del Hogar Médico Psicopedagógico Provincial, uno asiste a un centro laboral y uno entrena como atleta en el Combinado Deportivo. Diez son de piel blanca y dos de piel negra. Prevalece el sexo masculino con 9 varones. Las tres niñas oscilan entre los 6 y diez años y los varones entre 25 y 45 años.

En Cuba no existe como tal una ley para las personas con discapacidad, pero sí si hay garantías constitucionales, decretos leyes, disposiciones y regulaciones contenidas en los diferentes cuerpos jurídicos como expresión del respeto a los derechos humanos y la dignidad humana, el estado de derecho, la justicia, la igualdad y la no discriminación del discapacitado. Así lo confirman la *Constitución de la República*, *Código de la Niñez y la Juventud*, *Código de Familia*, el *Código Civil*, *Código de Trabajo* y el *Código Penal* que regulan el ejercicio de los derechos de estas personas, sin exclusión, orientadas al desarrollo sostenible.

Ese sistema de garantías legales articula de manera coherente y operativa con las políticas, planes y programas que implementa el Estado por medio de los sectores sociales y, en particular, sus instituciones comunitarias, con una concepción muy humana hacia las personas con discapacidad y sus familias. Se evidencia en los miembros de las familias que no conocen a profundidad el contenido de las normas, leyes, derechos establecidos en decretos y resoluciones.

Resaltan los tres Planes de Acción Nacional, creados en la década de 1990 para la Atención a Personas con Discapacidad. Estos se componen de diferentes áreas de intervención (salud, educación, integración en la vida económica, integración comunitaria, accesibilidad, por citar algunas) y cada una de ellas contiene varios programas que tienen como propósito la inclusión social de

estas personas. El Consejo Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad (CONAPED), con una estructura nacional, provincial y municipal, es el órgano encargado de velar por que se cumplan esos planes. Sin embargo, una de las principales críticas a estos es que no contemplan las especificidades territoriales y que existen irregularidades en el control de su cumplimiento en las comunidades y en las familias como tal.

El establecimiento de alianzas entre los diferentes sectores sociales: Gobierno, Salud, Educación, Cultura, Vivienda, Órgano del Trabajo, Justicia, Ministerio del Interior (MININT), Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), Comité de Defensa de la Revolución (CDR), Federación de Mujeres Cubanas (FMC), Central de Trabajadores de Cuba (CTC), más otros, a partir de convenios donde se firman compromisos, tareas y acciones de corresponsabilidad que resultan de mucho valor para la elevación de la calidad de vida, la integración socio-laboral y la inclusión social. Se considera débil aún y falta de integración, en las acciones que desempeñan las agencias y agentes comunitarios en la atención integral de las personas con discapacidad y su familia.

Se conocen y aluden a las asociaciones de personas con discapacidad instituidas en Cuba (ANSOC, ANCI, ACLIFIN), pero destacan que no hay una asociación que agrupe a las personas con discapacidad intelectual, un reclamo que sigue sin respuesta.

Aprecian niveles aceptables de consulta con respecto a su situación y las decisiones que se toman para la solución a necesidades concretas y solicitudes de las familias: igual, se valora que tienen derecho y asisten a los espacios de participación social que están formalizados para el resto de las familias, ya sea en las comunidades o en las instituciones educativas y de salud sin sentirse excluidos; esta interacción les posibilita implicarse en la vida de la comunidad, en las actividades de carácter político, social, cultural, económica, ambiental; en la mayoría de los casos se sienten protagonistas de estas y en tres de las familias refieren posiciones de liderazgo.

En el orden económico, el total de las familias cuentan con viviendas dignas (buen estado constructivo, tamaño adecuado, distribución y privacidad en las habitaciones que la conforman y sin elevados índices de hacinamiento). Todas disponen del suministro de electricidad y agua potable. Cuentan con recursos materiales que al alternarse con los servicios gratuitos, y algunas soluciones de institucionalización basados en modelos de servicios comunitarios (externo e internos), más el salario que perciben (unas más altos que otros) les permiten acceder a los mercados de productos básicos alimentarios y sus

derivados, garantizar una alimentación bastante sana y reparadora acorde con esta discapacidad; así como la satisfacción de otras necesidades básicas personales (ropa, zapatos, esparcimiento) con ciertas limitaciones para disfrutar algunas opciones de recreación prolongadas en etapas vacacionales. Todavía existen muchas instalaciones y espacios públicos que no presentan las modificaciones estructurales que viabilizan el desenvolvimiento de las personas con discapacidad.

Los estudiantes con discapacidades intelectuales reciben una formación laboral que los califica en diferentes oficios, y pueden acceder al empleo con opciones de trabajo decente pero no siempre se les garantiza su ubicación laboral al egresar, por lo que se incumple los convenios que se firman con el órgano del trabajo y las empresas. Solo existe un taller protegido donde se ubica la mayor representación de esta discapacidad intelectual. De la muestra seleccionada, ocho están en edad laboral y tienen condiciones para el empleo, pertenecen al género masculino: uno labora en ese taller protegido; dos son atletas de alto rendimiento de olimpiadas especiales; dos se dedican a trabajos manuales por cuenta propia (pintura y costura); otro en servicios de mensajería doméstica; y dos a labores de mantenimiento en la institución de salud donde están conviven. Todos se mantienen activos, pero por el grado de discapacidad, más otros factores, todos permanecen protegidos o por su familia o por las instituciones donde viven que les siguen brindando apoyos sociales y familiares.

Las mayores satisfacciones de las familias se refieren a los servicios de salud, a los que pueden acceder de manera gratuita, disfrutar de los equipos existentes y contar con la garantía de profesionales preparados en su especialidad, de vacunas y medicamentos seguros, eficaces y de calidad para todos; se aprecia como un tratamiento justo, equitativo, tolerante, abierto y socialmente inclusivo en el que se atienden las necesidades educativas especiales; si bien, en la relación con la familia y las personas con síndrome Down, se revelan falta de conocimiento sobre las características de esta discapacidad que, en ocasiones, afecta la comunicación entre profesional y familia. A la par, se critica la falta de condiciones en algunas salas de los hospitales para la atención a personas con discapacidades intelectuales más complejas. Destacan la labor de médicos y enfermeras en la labor comunitaria e institucional en cuanto a la promoción y prevención de salud.

De manera similar sucede con la educación, con elogios muy positivos hacia las instituciones especializadas; distinguen el trato equitativo y la preparación de directivos, del personal docente y no docente. Se les asegura una

educación con calidad en todos los niveles para que puedan culminar los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria. Se quejan de los pocos recursos tecnológicos con que cuentan estas instituciones y el mal estado que tienen.

Pueden disfrutar de manera gratuita en los eventos que tienen lugar en las instalaciones culturales y deportivos de la comunidad (museos, teatros, cine, áreas deportivas), las cuales tienen buen estado constructivo e higiénico-ambiental, en las que reciben buena atención del personal que labora en estas.

Valoran las instituciones de salud, educacionales, culturales y deportivas como infraestructuras fiables, sostenibles, resilientes y de calidad, independientemente de los problemas constructivos y de higiene que en algunas de ellas se presentan.

Con respecto a la tecnología de la información y comunicación, pueden suscribirse y recibir la prensa escrita; la mayoría cuentan con radios y todas las familias con televisores, incluso en algunos hogares con más de uno. No todas tienen telefonía por medio de dispositivos especiales de telecomunicación y señalan que no siempre las emisiones televisivas están subtituladas ni se interpreta en lengua de señas. En la mayoría de las familias se cuenta con teléfonos celulares y en otras computadoras. Algunas familias tienen posibilidades de la conexión digital por medio de email, Internet, Facebook, WhatsApp.

El transporte público tiene su señalización para las personas con discapacidad, pero no siempre la población responde con la sensibilidad que la situación merita ni todos los choferes tienen la preparación que se exige para el trato apropiado.

La rehabilitación funciona con diferentes modalidades de prestación de servicios (hospitales, ambulatorios, asistencia a domicilio), ya sea en centros de atención primaria, secundaria y terciaria, con los medios tecnológicos auxiliares y profesionales que mantienen una atención sistemática.

Por lo general, prima una actitud de escucha y valoración del criterio de las familias, de aceptación en las comunidades, respeto a sus derechos con apoyo institucional, a los domicilios y emocional; los cuidadores son de la propia familia, sobre todo las madres. Las mayores vulnerabilidades están asociadas a las actitudes públicas que se asumen con respecto a las personas que presentan este tipo de discapacidad y a sus familias están dadas por falta de sensibilidad y comprensión de la población y representantes de instituciones sobre la discapacidad,

pero no son generadoras ni de violencia, inseguridad e injusticias ni desigualdades acentuadas.

Una mirada al conjunto de datos obtenidos de la entrevista a las familias, denota que en el concepto de desarrollo sostenible prima el conocimiento del resultado de los servicios y apoyos que reciben del Estado y sus instituciones, pero no tanto el conocimiento de cómo pueden ser más autogestoras del mejoramiento de sus hijos o hijas desde su preparación en diferentes áreas de su vida (emocional y cognitiva), de las leyes existentes y del establecimiento de alianzas con otras familias que vivan las mismas circunstancias, así como con profesionales capacitados, aun cuando el resto de los sujetos sí lo reconocen y la observación se corrobora, sobre todo el papel de la madre.

Es evidente que se requiere continuar trabajando para contribuir a la aplicación consecuente de políticas y servicios comunitarios centrados en las familias de las personas con síndrome de Down, de acuerdo a sus necesidades para conseguir niveles superiores en las perspectivas de adelanto, mejores y más duraderas, que están en el corazón de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Sugerencias derivadas de esta tarea investigativa, en fase de aplicación en el Proyecto "Transformar para Educar"

1. Consejo de Escuela y Círculo Infantil como organización popular responsabilizada con la educación familiar, para lograr la unidad de acción en la atención directa e integral a las personas con discapacidad.
2. Capacitar, desde las escuelas de educación familiar, con conocimientos y modos de actuación sobre el tipo de discapacidad para que pueda comprenderse el comportamiento del hijo o hija y, al mismo tiempo, potenciar su adelanto.
3. Aportar materiales didácticos digitales a las familias con información básica que pueda consultar en la tecnología que dispone (celular, computadora, Tablet, televisión digital) sobre este tipo de discapacidad y la atención que debe recibir.
4. Crear espacios de consejerías directas (telefónica y virtual) en instituciones escolares y de salud destinadas a las familias sobre dudas e inquietudes que puedan tener, para estimular el avance de estas personas o solicitar apoyo para solucionar situaciones de conflictos que presenten.
5. Impartir cursos de superación que ayuden a la preparación de los docentes, directivos y otros especialistas que trabajan con estas personas sobre la atención directa e integral a ellos y a sus familias.
6. Promover por las distintas vías de educación familiar (reuniones, escuelas de familia, visitas a los hogares, intercambios personalizados) las normas y políticas

legales, los servicios de rehabilitación, los servicios de apoyo y cómo asegurar una adecuada protección social a la persona discapacitada, para concientizar más en la familia el papel que juegan con respecto a estos apoyos que brinda la sociedad.

7. Incorporar en los temas de orientación y preparación de la familia lo concerniente al concepto de desarrollo sostenible y los aspectos que lo contemplan con respecto a la discapacidad: normas mínimas preceptivas e impuestas por ley, derechos humanos, dignidad plena y desarrollo integral, estilos de vida sostenibles, igualdad entre los géneros, promoción de una cultura de paz y no violencia, uso proporcionado de la tecnología, entre otros.
8. Coordinar con la universidad algunas formas de superación posgraduadas dirigidas a la habilitación y preparación teórico-práctica de representantes de las empresas sobre los distintos tipos de discapacidad y la inclusión social en el ámbito laboral.
9. Establecer alianzas con los medios de comunicación masiva para la producción de mensajes que refuercen el nivel de orientación y educación de los representantes de instituciones y la población para crear conciencia, modificar actitudes y educar hacia el trato de las personas con síndrome de Down y sus familias.
10. Gestionar con el órgano de Asistencia Social modalidades de capacitación para la formación del personal que se ocupa de la atención a las personas con discapacidad (cuidadores o asistentes a pacientes).
11. Diversificar las propuestas de intervención en estas familias, según sus características, dirigidas a: información, orientación, apoyo emocional, capacitación, asesoría (a colectivos), promoción de la participación social, servicios legales, opciones culturales, dinámicas familiares, entre otras.
12. Incrementar las investigaciones científicas de carácter cualitativos basadas en estudio de casos para lograr intervenciones más directas y efectivas sobre estas familias.
13. Estimular iniciativas que reconozcan a familias y agentes comunitarios por el papel que desempeñan con su labor en la atención a las personas con discapacidad.
14. Elaborar una estrategia de comunicación que pueda ajustarse a diferentes contextos con mensajes que fortalezcan una cultura para el desarrollo sostenible en personas con discapacidad.

CONCLUSIONES

En la literatura consultada se afianza la idea de que es en el entorno familiar donde se gestan las bases para la formación de las personas con discapacidad, su inclusión e

interacción social, pero necesitan la ayuda de los gobiernos y las instituciones con la mirada puesta en lo que se exige para lograr su desarrollo sostenible, de modo que el conjunto de influencias que caracterizan el contexto familiar contribuya a configurar a los individuos y constituirse en la clave sustancial para entender su progreso.

Las familias de personas con síndrome de Down que participan en este estudio y el resto de los sujetos que intervienen, tienen una clara percepción del concepto de desarrollo sostenible al reconocer todos aquellos progresos significativos a partir de la protección jurídica, social y económica que ayudan a su empoderamiento, al contar con posibilidades y oportunidades para acceder a servicios gratuitos estatales como la salud, la educación, el deporte, la cultura; sin embargo, en ocasiones tienen que enfrentar algunos obstáculos objetivos y subjetivos en lugares públicos a donde asisten sus hijos e hijas, insuficiencias en la prestación de servicios, actitudes negativas asociadas a creencias y prejuicios sobre las posibilidades de mejora de estas personas, los cuales provocan desventajas asociadas a la discapacidad.

Una mirada global de los resultados evidencia que el desarrollo sostenible puede percibirse y entenderse como un concepto de carácter político, constitucional y, sobre todo, sensibilizador para determinar los apoyos materiales y espirituales, actitudes de la propia familia y públicas en las familias de personas con síndrome de Down.

Los resultados obtenidos permiten ofrecer sugerencias de acciones dirigidas a fortalecer una cultura para el desarrollo sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, P. L., Isla, M. A., & Castillo, S. M. (2015). *La escuela y la familia en la educación de los niños y adolescentes. "Transformar para educar", una alternativa participativa*. (Curso Precongreso Pedagogía 2015). Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2019). Constitución de la República de Cuba. (2019). <http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/Nueva%20Constituci%C3%B3n%20240%20KB-1.pdf>
- Díaz, D. (2018). La atención a la discapacidad en Cuba. Retos y oportunidades en un proceso de transformación. *Revista de Ciencias Sociales*, 33, 7-16.
- Fariñas, L. (2020). Cómo se atienden en Cuba a las personas con discapacidad. *Granma*. <http://www.granma.cu/cuba/2018-12-05/como-se-atienden-en-cuba-a-las-personas-con-discapacidad-05-12-2018-22-12-11>

Federación Española de Síndrome de Down. (2012). *Familias y síndrome de Down*. Apoyos y Marcos de Colaboración. Colección Formación para la Autonomía y la vida independiente. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fernández, L. E. (2013). La familia: retos de hoy. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(1), 1-16.

Huiracocha, L., Almeida, C. A., Huiracocha, K., Arteaga, A., Arteaga, J. A., Barahona, P., & Quezada, J. E. (2013). Explorando los sentimientos de los padres, la familia y la sociedad a las personas con Síndrome de Down: Estudio observacional. *Maskana*, 4(2), 47-57.

Lavoura, A. C., Miranda, L. Dela, L., Bertolin, D., & Serraiocco, P. M. (2018). Síndrome de Down y el impacto familiar. Convención Internacional de Salud, Cuba.

Linares, M. (2016). *Historia de una escuela nueva: sus prácticas educativas*. (Tesis de Maestría). Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez".

Linares, M. (2018). Hacia una televisión más inclusiva. *Periódico Digital Escambray*. Cuba, Sancti Spíritus.

Linares, N. V. (2011). *Estrategia de capacitación profesional a docentes que atienden escolares con diagnóstico de retraso mental para el diseño e implementación de adecuaciones adaptaciones curriculares*. (Tesis de maestría). Universidad de Sancti Spíritus "José Martí".

Linares, N. V., & Linares, M. (2018). *Una mirada social a las familias de personas con discapacidad. Política social y realidades de la convivencia*. (Curso 9). Primera Bienal Nacional "Transformar para Educar en Familia". Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Sancti Spíritus. Cuba.

Montes, M. E., & Hernández, E. (2011). *Las familias de personas con discapacidad intelectual ante el reto de la autonomía y la independencia*. (Ponencia). XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona, España.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra. Ediciones OMS.

Partido Comunista de Cuba. (2017). *Documentos del Séptimo Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC el 18 de mayo de 2017 y respaldados por la Asamblea Nacional del Poder Popular el 1 de junio de 2017*. PCC.

Pérez, V. B., Baute, M., & Luque, M. P. (2017). Estrategia para la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad en el entorno universitario. *Revista Conrado*, 13(60), 184-190.

ANEXOS

Anexo 1. Muestra de imágenes de la exposición "Family's Down".



Imagen 2. Foto: 8. Serie: Pionera



Imagen 3. Foto: 18. Serie: Ternura



Imagen 4. Foto: 6. Serie: Felicidad



Imagen 5. Foto: 20. Serie: Familia

02

EJERCICIOS FÍSICOS PARA ADULTOS HIPERTENSOS

PHYSICAL EXERCISE PLAN FOR ADULTS HYPERTENSIVE

Lyanet Gómez Molina¹

E-mail: lgomez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0144-0177>

Jorge Luis Menéndez Díaz¹

E-mail: jmenendez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4681-1610>

Carlos de Jesús Dauval Borges¹

E-mail: cdauval@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4138-3266>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gómez Molina, L., Menéndez Díaz, J. L., & Dauval Borges, C. J. (2020). Ejercicios físicos para adultos hipertensos. *Revista Conrado*, 16(77), 19-25.

RESUMEN

El presente trabajo investigativo tiene como finalidad determinar el efecto de un tratamiento rehabilitador mediante ejercicios físicos y conferencias educativas sobre la tensión arterial en adultos hipertensos de dicha comunidad. Para llegar al diagnóstico, fue necesario el auxilio del médico y la enfermera, así como los datos clínicos que aparecen registrados en el consultorio médico. Se realizó un estudio en el período comprendido entre septiembre del 2017 y junio del 2018, seleccionando una muestra de 19 adultos hipertensos a los que se les aplicó mediciones al inicio y final de las variables. Entre ambos períodos fueron realizadas en horas de la mañana un plan de ejercicios físicos con una frecuencia de tres veces por semana y una duración de 45 minutos. Lo anterior trajo consigo un control de la tensión arterial, reduciendo las posibles complicaciones, disminuyendo los factores de riesgos, elevando así la calidad de vida en la muestra estudiada.

Palabras clave:

Hipertensión Arterial, Adulto, Ejercicios Físicos.

ABSTRACT

The present work investigative takes as a purpose to determine the effect of a treatment reoutfitter by means of physical exercises and educational conferences on the arterial tension in hypertense adults of the above mentioned community. To come to the diagnosis, there was necessary the help of the doctor and the nurse, as well as the clinical information that turn out to be registered in the medical office. A study was realized in the period understood between September, 2017 and June, 2018, selecting a sample of 19 hypertense adults to whom measurements were applied to the beginning and end of the variables. Between both periods they were realized in the morning a plan of physical exercises with a frequency of three times for week and a duration of 45 minutes. The previous thing brought with it a control of the arterial tension, reducing the possible complications, diminishing the risks factors, raising this way the quality of life in the studied sample.

Keywords:

Hypertension, Adult, Physical Exercises.

INTRODUCCIÓN

Es La Cultura Física Terapéutica (CFT) una disciplina independiente, que aplica los medios de la cultura física en la curación de enfermedades y lesiones, en la profilaxis de sus agudizaciones, así como la recuperación de la capacidad de trabajo. El principal medio que emplea la Cultura Física como estimulador de las funciones vitales del organismo son los ejercicios físicos; esto diferencia a la misma de los demás métodos terapéuticos y la proyecta como uno de los elementos más importantes de la terapia integral contemporánea que contempla la ejecución consciente y activa de los ejercicios físicos por parte de los enfermos.

Muchos han sido los autores que sugieren la práctica sistemática del ejercicio físico como tratamiento para la reducción de las presiones arteriales al nivel normal sin medicamentos. La utilización del ejercicio físico como medio terapéutico es tan antigua como la propia humanidad, en relación con esto, son muy conocidos los trabajos de muchos médicos que en aquel entonces recetaban como medicamento determinadas actividades físicas y obtenían saldos positivos con este tipo de tratamiento. Como era el tratamiento para la Hipertensión Arterial.

La Presión Arterial (PA) se define como la fuerza ejercida por la sangre contra cualquier área de la pared arterial y se expresa mediante de las diferentes técnicas de medición como PA sistólica, PA diastólica y PA media.

La Presión Arterial (PA) siguiendo el criterio de la Organización Panamericana de la Salud (1990), es una fuerza creada por el corazón, mantenida por la elasticidad arterial y regulada por las resistencias periféricas. En toda presión sanguínea se debe determinar la máxima que corresponde a la sístole ventricular (Presión máxima o sistólica) y la (Presión mínima o diastólica) que no es más que la presión que queda después de haberse desvanecido la anterior, manteniendo ellas dos una correspondencia dentro de ciertos límites homogéneos (aunque variables).

Tensión Arterial, es la presión ejercida por la sangre sobre las paredes de las arterias. La tensión arterial es un índice de diagnóstico importante, en especial de la función circulatoria. Debido a que el corazón puede impulsar hacia las grandes arterias un volumen de sangre mayor que el que las pequeñas arteriolas y capilares pueden absorber, la presión retrógrada resultante se ejerce contra las arterias. Cualquier trastorno que dilate o contraiga los vasos sanguíneos, afecte su elasticidad o cualquier enfermedad cardíaca que interfiera con la función de bombeo del corazón; afecta la presión sanguínea.

En el siglo VI a. C se menciona por primera vez en sus textos los síntomas que podrían ser coherentes con la hipertensión. En esa época se trataba la «enfermedad del pulso duro» mediante la reducción de la cantidad de sangre por el corte de las venas o la aplicación de sanguijuelas. Personalidades reconocidas como el Emperador Amarillo (en China), Cornelio Celso, Galeno e Hipócrates abogaron por tales tratamientos.

La comprensión moderna de la hipertensión se inició con el trabajo del médico William Harvey (1578-1657), quien en su libro de texto *De motu cordis* fue el primero en describir correctamente la circulación sanguínea sistémica bombeada alrededor del cuerpo por el corazón. En 1733, Stephen Hales realizó la primera medición de la presión arterial registrada en la historia. Hales también describió la importancia del volumen sanguíneo en la regulación de la presión arterial. La contribución de las arteriolas periféricas en el mantenimiento de la presión arterial, definida como «tono», fue hecha por primera vez por Lower en 1669 y posteriormente por Sénac en 1783. El papel de los nervios vasomotores en la regulación de la presión arterial fue observada por investigadores como Claude Bernard (1813-1878), Charles-Édouard Brown-Séquard (1817-1894) y Augustus Waller (1856-1922). El fisiólogo británico William Bayliss (1860-1924) profundizó este concepto en una monografía publicada en 1923.

En 1808, Thomas Young realizó una descripción inicial de la hipertensión como enfermedad.[7] En 1836, el médico Richard Bright observó cambios producidos por la hipertensión sobre el sistema cardiovascular en pacientes con enfermedad renal crónica.[7] La presión arterial elevada por primera vez en un paciente sin enfermedad renal fue reportada por Frederick Mahomed (1849-1884).[8] No fue hasta 1904 que la restricción de sodio fue defendida mientras que una dieta de arroz se popularizó alrededor de 1940 (Aguado, 1993).

Cannon y Rosenblueth desarrollaron el concepto de control humoral de la presión arterial e investigaron los efectos farmacológicos de la adrenalina. Tres colaboradores que permitieron abanar el conocimiento de los mecanismos humorales de control de presión arterial son T. R. Elliott, Sir Henry Dale y Otto Loewi (Cordies, 1995).

En 1868, George Johnson postuló que la causa de la hipertrofia ventricular izquierda (HVI) en la enfermedad descrita por Bright fue la presencia de hipertrofia muscular en las arterias más pequeñas por todo el cuerpo. Nuevos estudios patológicos clínicos por sir William Gull y HG Sutton (1872) dieron lugar a una descripción más detallada de los cambios cardiovasculares producidos en la hipertensión. Frederick Mahomed fue uno de los primeros

médicos en incorporar sistemáticamente la medición de la presión arterial como parte de una evaluación clínica (Cordies, 1995).

DESARROLLO

La Hipertensión arterial (HTA) se define como la elevación persistente de la PA (presión arterial) por encima de los límites considerados como normales. En las personas adultas se considera HTA cuando los niveles son iguales o superiores a 140/90 mmHg. La hipertensión arterial (HTA) es una enfermedad crónica caracterizada por un incremento continuo de las cifras de presión sanguínea en las arterias. Aunque no hay un umbral estricto que permita definir el límite entre el riesgo y la seguridad, de acuerdo con consensos internacionales, una presión sistólica sostenida por encima de 139 mmHg o una presión diastólica sostenida mayor de 89 mmHg, están asociadas con un aumento medible del riesgo de aterosclerosis y por lo tanto, se considera como una hipertensión clínicamente significativa. La hipertensión arterial se asocia a tasas de morbilidad y mortalidad considerablemente elevadas, por lo que se considera uno de los problemas más importantes de salud pública, especialmente en los países desarrollados, afectando a cerca de mil millones de individuos en todo el mundo, estimándose que en el año 2025 habrá aumentado un 24% en los países desarrollados y hasta un 80% en los países en vías de desarrollo. La hipertensión es una enfermedad asintomática y fácil de detectar; sin embargo, cursa con complicaciones graves y letales si no se trata a tiempo.

La hipertensión crónica es el factor de riesgo modificable más importante para desarrollar enfermedades cardiovasculares, así como para la enfermedad cerebro vascular y renal.

La hipertensión arterial, de manera silente, produce cambios en el flujo sanguíneo, a nivel macro y micro vascular, causados a su vez por disfunción de la capa interna de los vasos sanguíneos y el remodelado de la pared de las arteriolas de resistencia, que son las responsables de mantener el tono vascular periférico. Muchos de estos cambios anteceden en el tiempo a la elevación de la presión arterial y producen lesiones orgánicas específicas.

En el 90% de los casos la causa de la HTA es desconocida, por lo cual se denomina «hipertensión arterial esencial», con una fuerte influencia hereditaria. Entre el 5 y 10% de los casos existe una causa directamente responsable de la elevación de las cifras tensionales. A esta forma de hipertensión se la denomina «hipertensión arterial secundaria» que no sólo puede en ocasiones ser tratada y desaparecer para siempre sin requerir tratamiento

a largo plazo, sino que además, puede ser la alerta para localizar enfermedades aún más graves, de las que la HTA es únicamente una manifestación clínica.

Según datos obtenidos por la Organización Mundial de la Salud, las enfermedades cardiovasculares y dentro de ellas la HTA deben ser consideradas como un problema de salud prioritario en la América, con enormes repercusiones sociales y económicas. Esto es aún más evidente si se considera el hecho de que un número apreciable de pacientes, cuando buscan atención médica por HTA o son detectados por el equipo de salud en centros de atención, ya presenta complicaciones y daño de los órganos blancos o diana, lo que se explica en parte por ausencia de sintomatología en sus fases iniciales.

Las medidas dirigidas a toda la población con el objetivo de disminuir las cifras medias de PA pueden tener efectos positivos en la morbilidad de enfermedades asociadas a la HTA, por ejemplo: una disminución de un 4% de la cifra de PA podía estar acompañada por la disminución del 9% de la mortalidad por cardiopatía isquémica y el 20% por accidente vascular encefálico (Pérez, 2003).

La OMS, la Asociación Internacional de Hipertensos y otros equipos de expertos insisten en la necesidad de intensificar y actualizar métodos para modificar el estilo de vida que deviene un pilar para obtener un adecuado control de las cifras tensionales.

La hipertensión arterial representa por sí misma una enfermedad, como también un factor de riesgo importante para otras enfermedades, fundamentalmente para la cardiopatía isquémica, insuficiencia cardíaca, enfermedad cerebro-vascular e insuficiencia renal y contribuye significativamente a la retinopatía (Pérez, 2003).

Algunos de los factores ambientales que contribuyen al desarrollo de la hipertensión arterial incluyen la obesidad, el consumo de alcohol, el tamaño de la familia, circunstancias de hacinamiento y las profesiones estresantes. Se ha notado que en sociedades económicamente prósperas, estos factores aumentan la incidencia de hipertensión con la edad.

La clasificación de la HTA según los niveles de presión recoge en mayor medida el riesgo poblacional, en tanto que la clasificación según el grado de repercusión orgánica recoge el riesgo personal. Ambos criterios deben ser tenidos en cuenta en la valoración de cada enfermo hipertenso.

En las personas sanas la tensión arterial normal se suele mantener dentro de un margen determinado. El complejo mecanismo nervioso que equilibra y coordina la actividad del corazón y de las fibras musculares de las arterias,

controlado por los centros nerviosos cerebroespinal y simpático, permite una amplia variación local de la tasa de flujo sanguíneo sin alterar la tensión arterial sistémica.

O sea, cuando la sangre que circula por los vasos sanguíneos, necesita sobretodo en las arterias, una determinada presión para poder alcanzar todos los órganos y suministrarles nutrientes y oxígeno. Esta presión arterial, depende por un lado de la fuerza con la que la sangre es impulsada desde el corazón en cada latido, y por otro de la resistencia que los conductos arteriales ofrecen a su paso (Organización Panamericana de la Salud, 1990).

La presión arterial en los seres humanos, tiene dos valores; uno de ellos llamado valor sistólico ó presión máxima, y que en régimen de normalidad varía entre 100 y 140 mmHg, y otro llamado valor diastólico o presión mínima, y que normalmente varía entre 60 y 90 mmHg.

En el año 2014, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Sociedad Internacional de hipertensión (SIH) clasificaron la hipertensión arterial de la siguiente forma:

La categoría sistólica y diastólica óptima debe ser inferior a 120/80 mmHg. Un nivel normal comprende niveles inferiores a 130/85 mmHg y se considera alta cuando supera 130-139 / 85-89 mmHg. Una persona padece hipertensión sistólica aislada cuando el valor de la tensión arterial sistólica supera 140 mmHg.

La hipertensión ligera o de grado I comprende niveles de 140-159 / 90-99 mmHg. La hipertensión moderada o de grado II se sitúa entre 160-179 / 100-109 mmHg y la hipertensión severa o de grado III comprende niveles superiores a 180-110 mmHg.

Si ambas mediciones caen en categorías distintas, se emplea la más alta.

En condiciones normales, el corazón late de 60 a 80 veces por minuto. Con cada latido manda una ola de sangre a sus arterias. Esto hace que la presión se eleve en las arterias; por otra parte, la presión baja cuando el corazón descansa entre latidos.

La importancia clínica de la hipertensión, radica no tanto en el valor absoluto de sus cifras, sino en la lesión que produce en determinados órganos (órganos diana) de los que el corazón y las arterias, el cerebro, el riñón y la retina, son los más afectados, y a su vez de las complicaciones habituales de la hipertensión arterial (Wyngaarden, 1994).

Hay que considerar que la presión arterial es una variable biológica que cambia constantemente para adaptarse a las necesidades del organismo. Por tanto, su evaluación debe hacerse en condiciones de reposo y a lo largo del tiempo.

Con el envejecimiento arterial que se sufre con la edad, la presión arterial máxima tiende a subir y la mínima por el contrario se reduce. Esto ha llevado a algunas escuelas médicas a considerar que un valor máximo de 160/90 mmHg sería normal por encima de 65 años, mientras que para otros la cifra de normalidad con independencia de la edad sería siempre 140/90 mmHg.

Estudios científicos han precisado que hay factores ambientales y genéticos en los padecimientos de Hipertensión. Dichos padecimientos se acrecientan con la edad. La obesidad, el exceso de ingesta de sal, la falta de potasio, el elevado consumo de alcohol y tabaco, la falta de práctica de ejercicios físicos y el estrés, agudizan los riesgos de la enfermedad. Sin embargo, es importante señalar, que hoy en día se sabe que el factor genético también cuenta en la aparición de esta dolencia, aunque se desconoce que responsabilidades directas juega la herencia.

Dentro de los factores controlables a los cuales los autores hacen alusión se encuentran la obesidad, consumo excesivo de sal, alcohol, falta de ejercicios, estrés, tabaquismo y la cafeína.

Cuando se abordan los factores no controlables se observan la raza, herencia y la edad. Se puede considerar que los ejercicios físicos se encuentran desde los primeros orígenes del hombre, como manifestación organizada de movimiento con una cierta intencionalidad, sin embargo, la funcionalidad de dichos ejercicios ha tenido una significación diferente en función del contexto histórico en el cual se ubique.

Durante las diversas épocas se encuentran unas finalidades diferentes de los ejercicios. Desde el punto de vista de la Actividad Física, el hecho circunstancial más interesante se centra en la atención del ejercicio físico, considerado como una herramienta fundamental para lograr una mejor calidad de vida en el desarrollo del individuo y desde esta perspectiva se ha considerarlo.

La falta de ejercicios, mejor conocida como sedentarismo es un importante factor de riesgo para el desarrollo de la hipertensión arterial. Es conocido que una actividad física aeróbica sistemática favorece el mantenimiento o la disminución del peso corporal con un consiguiente bienestar físico y psíquico del individuo. Las personas con presión arterial normal con una vida sedentaria incrementan el riesgo de padecer de presión arterial elevada entre un 20 % a un 50% (Pérez, 2003).

Una vez que se ha empezado un programa de ejercicios físicos, es más fácil controlar la presión alta. Esto reducirá el riesgo de enfermedades como los ataques al cerebro y

al corazón, la insuficiencia cardíaca y las enfermedades renales.

La práctica habitual de ejercicios físicos permite reducir el riesgo de muerte por enfermedades cardíacas (las enfermedades cardíacas causan una tercera parte de las muertes en el mundo), reduce el riesgo de contraer enfermedades cardíacas, la diabetes tipo II (que es el tipo de diabetes que afecta a un 90% de las personas afectadas por esa enfermedad en el mundo) y el cáncer de colon. Hay también indicios de que la actividad física podría representar una protección contra el cáncer de pecho, ayuda a combatir los problemas de peso y a prevenir o reducir la hipertensión, ayuda a reducir la osteoporosis, reduce el estrés, la ansiedad y la depresión, e incrementa la capacidad funcional y las posibilidades de vida independiente de las personas de mayor edad, y fomenta su interacción e integración social.

La Hipertensión Arterial es uno de los problemas de salud con mayor incidencia en la población cubana. Datos estadísticos muestran que se evidencia un aumento con el desarrollo de la vida contemporánea. Actualmente del 28 al 32% de cada 100 personas mayores de 18 años se le constatan cifras de presión arterial elevadas, la que se considera como uno de los principales factores de riesgo a padecer enfermedades cardiovasculares y cerebrovasculares, propensos a elevar la mortalidad por Infarto Cardíaco, Insuficiencia Cardíaca, Trombosis Cerebral e Insuficiencia Renal.

En Cuba se han llevado a cabo vías y fórmula para la ejercitación de las actividades físicas en los pacientes hipertensos. Las Áreas Terapéuticas de la Cultura Física, hace más de veinte años, vienen desarrollando un programa de atención a la cardiopatía, aunque no ha dado respuesta a las demandas de la actualidad dado el espacio y el horario en el cual funciona, incrementándose este factor de riesgo en la población laboralmente activa.

Independientemente de los esfuerzos realizados ha aumentado la cifra de la población dispensarizada, ya que en el año 1997 solo existían un promedio de 860 303 habitantes dispensarizada y en la actualidad existen más de 2 millones 800 mil habitantes que han sido dispensarizados, representando un 30% de la población.

La provincia de Cienfuegos, aunque enfrascada en este programa, presenta aun limitaciones, dando como resultado una población dispensarizada superior a 1420 hipertensos. Esta cifra aumentó notablemente en el transcurso de los años.

En el municipio Palmira es palpable dicho incremento, existiendo en la actualidad 4 970 personas afectadas,

siendo el Consejo Popular Palmira Norte uno de los de mayor incidencia con 22,86 afectados, por cada 1000 habitantes.

Todo lo anterior ha llevado a resolver la siguiente interrogante: ¿Cómo estabilizar la tensión arterial dentro de los parámetros normales en adultos hipertensos del Consejo Popular de Palmira Norte en el Municipio Palmira?

Para dar solución a la interrogante anterior se caracterizará el estado actual de la tensión arterial en los adultos hipertensos de dicha comunidad, así como se le dará un seguimiento al comportamiento del índice de masa corporal y los factores de riesgo. Los resultados que se alcancen permitirán evaluar el plan de ejercicios físicos que se elabore para estabilizar la tensión arterial.

Las acciones de rehabilitación alcanzan todas las áreas de intervención de salud desde las más simples hasta las más complejas, tales acciones contemplan la detección de la enfermedad, la limitación y el nivel de potencialidad funcional.

Aunque diferentes programas de ejercicio físico para el tratamiento de hipertensos, han tenido buenos resultados por ser sencillo y de fácil aplicación en la comunidad, no han corrido la misma suerte los adultos de esta comunidad, los que no alcanzan estabilizar su tensión arterial.

Es por ello que teniendo en cuenta la frecuencia con que se presenta la Hipertensión Arterial en edad adulta, la importancia de conocer las manifestaciones clínicas de la afección, que conllevan a provocar una discapacidad si no se diagnostica y se trata a tiempo, pudiendo llegar a una limitación importante en la vida del paciente, motiva a realizar este estudio.

Se realizó un estudio en el período comprendido entre septiembre de 2017 y junio de 2018, seleccionando una muestra de 19 sujetos hipertensos, adultos mayores pertenecientes al Consejo Popular de Palmira Norte, del municipio Palmira, que no se encontraba integrados a ningún programa de rehabilitación. La muestra constituye el 37.2% del universo que lo representaban los 48 enfermos

Al inicio de la investigación le fue realizada las mediciones a las variables a estudiar en este grupo, así como la aplicación de una entrevista a cada paciente con el objetivo de controlar los factores de riesgo asociados a la HTA.

Posteriormente le fue aplicado un plan de ejercicios durante los 10 meses de la investigación. Este plan de intervención pertenece al programa nacional de áreas Terapéuticas.

Una vez concluido el plan de intervención, le fue aplicada la medición final a las variables a investigar y sus resultados procesados estadísticamente.

Una vez realizado el procesamiento estadístico de la investigación, se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla 1. Distribución de hipertensos según grupos etáreos y sexo en la muestra utilizada.

Grupos etáreos	F	%	M	%	T	%
60 - 69	-	-	2	18.18	2	10.52
70-79	4	50	3	27.27	7	36.84
80 más	4	50	6	54.54	10	52.63
Total	8	42.10	11	57.89	19	100

En la tabla 1 aparece la distribución de los grupos etarios en función del sexo en la muestra objeto de investigación, donde se aprecian 19 sujetos que componen la misma, de ellos el sexo masculino predomina con un 57.89 % sobre el femenino que posee el 42.10 % del total de la muestra; así como el grupo etarios de más de 80 años alcanza un 52.63 % encabezando el conjunto de edades afectadas en la investigación.

Tabla 2. Distribución de las variables seleccionadas en función del sexo al inicio de la investigación.

VARIABLES	F	M
IMC	Media	28.5kg/m²
	Máxima	38 kg/m²
	Mínima	19 kg/m²
TA Sistólica	Media	150mmhg
	Máxima	180 mmhg
	Mínima	125 mmhg
TA Diastólica	Media	90mmhg
	Máxima	100 mmhg
	Mínima	80 mmhg

En la tabla 2 se aprecia la distribución de las variables utilizadas en la investigación según el sexo, donde el índice de masa corporal (IMC) que se refiere a obesidad es mayor en el sexo femenino con una media de 28.5kg/m²y para el sexo masculino una media de 27.5kg/m². En cuanto a los parámetros de TA diastólica y sistólica al inicio de la investigación se comporta de manera exorbitante con una media de150/90 mmhg para el sexo femenino y con una media de 170/105 mmhg para el masculino con cifras mayores para este sexo.

Tabla 3. Distribución de los pacientes según sexo y estadios hipertensivo al inicio de la investigación.

Estadio de la Hipertensión	Femenino	%	Masculino	%	TOTAL	%
Optima	-	-	-	-	-	-
Normal	-	-	-	-	-	-
Alta	2	25	1	9.09	3	15.7
HTA Ligera (Grado I)	3	37.5	3	27.2	6	31.5
HTA Moderada (Grado II)	3	37.5	4	36.3	7	36.8
HTA Severa(Grado III)	-	-	3	15.7	3	15.7
TOTAL	8	42.1	11	57.8	19	100

En la tabla 3 aparece la clasificación por estadios hipertensivos según el sexo al inicio de la investigación, donde se aprecia que dentro de la muestra escogida no existen pacientes con niveles óptimos ni normales. Existe un predominio del sexo masculino para un 57.8% sobre el femenino que representa un 42.1%. Existe además un predominio de sujetos en estadio Moderado o Grado II de HTA representando un 36.8% del total de la muestra. Se aprecia además que 6 sujetos de la población estudiada se encuentran en los rangos de hipertensión ligera y severa con un 15.7% respectivamente.

Tabla 4. Distribución de las variables seleccionadas en función del sexo al final de la investigación.

Variables	F	M
IMC	Media	27.5kg/m²
	Máxima	36 kg/m²
	Mínima	19 kg/m²
TA Sistólica	Media	140mmhg
	Máxima	160 mmhg
	Mínima	125 mmhg
TA Diastólica	Media	85mmhg
	Máxima	90 mmhg
	Mínima	80 mmhg

En la tabla 4 se aprecia la distribución de las variables utilizadas en la investigación según el sexo al final de la investigación, donde el índice de masa corporal (IMC) que se refiere a obesidad se mantiene con valores mayores en el sexo femenino con una media de 27.5kg/m²y para el sexo masculino una media de 26kg/m². En cuanto a los parámetros de TA diastólica y sistólica al final de la investigación mejoraron considerablemente las cifras de TA con una media de 140/85 mmhg para el sexo femenino

y con una media de 150/90 mmhg para el masculino con cifras mayores para este sexo pero que muestran una evolución favorable.

Tabla 5. Distribución de los pacientes según sexo y estadios hipertensivo al final de la investigación.

Estadio de la Hipertensión	Femenino	%	Masculino	%	TOTAL	%
Optima	-	-	-	-	-	-
Normal	-	-	3	27.2	3	15.7
Alta	3	37.5	2	18.1	5	26.3
HTA Ligera (Grado I)	4	50	2	18.1	6	31.5
HTA Moderada (Grado II)	1	12.5	4	36.3	5	36.3
HTA Severa (Grado III)	-	-	-	-	-	-
TOTAL	8	42.1	11	57.8	19	100

En la tabla 5 se distribuye la muestra según la clasificación por estadios hipertensivos y el sexo al final de la investigación, de manera evolutiva a consecuencia de los ejercicios físicos rehabilitadores se puede apreciar la ausencia de pacientes con HTA severa. Independientemente que el porcentaje más elevado se encuentra en el estadio moderado con un 36,3, ha existido un desplazamiento de los hipertensos acercándose a los valores de normalidad.

Tabla 6. Comportamiento de los factores de riesgo al inicio y final de la investigación.

Factores de riesgo	Inicio		Final	
	No	%	No	%
Alcoholismo	3	15.79	2	10.53
Tabaquismo	8	42.11	6	31.58
Sedentarismo	19	100	-	-
Estrés	4	21.05	3	15.79
Obesidad	4	21.05	3	15.79
Consumo de Sal elevado	18	94.73	4	21.05

Cuando se analiza Tabla 6 donde aparecen registrados los factores de riesgo que influyen sobre la hipertensión arterial antes y después del plan de intervención, se puede afirmar que existió una reducción considerable de los mismos, donde los niveles de consumo de alcohol descendieron a un 10 %. Así sucedió con el hábito de fumar

que de un 42.11% se redujo a solo un 31.58 % entre los muestreados.

El estrés fue otro de los factores que redujo su incidencia a solo un 15.79 %. La obesidad fue reducida de un 21.05 % que la padecían a un 15.79 % del total de la muestra. El consumo de sal se redujo en el 21.05 % de los sujetos. Por último se puede decir, que es percibido claramente como el 100 % de la muestra que no realizaban actividad física al inicio, se ha incorporado a la realización del plan de actividad física aplicado, aspecto considerado como uno de los elementos fundamentales para el control de la presión arterial.

CONCLUSIONES

La valoración de los referentes teóricos y metodológicos Se realizó la evaluación del Plan de ejercicios físicos para adultos hipertensos del Consejo Popular "Palmira Norte" en el municipio Palmira con excelentes resultados.

Fue caracterizado el estado de la tensión arterial en los adultos hipertensión del Consejo Popular de Palmira Norte en el Municipio de Palmira, existiendo diferencias favorables entre sus valores iniciales y finales.

Se determinó el índice de masa corporal en los sujetos que formaron parte de la muestra, mostrando la tendencia al peso estable con la práctica de la actividad física.

Fue valorado el comportamiento de los factores de riesgo en los adultos investigados, existiendo una disminución de los mismos al concluir el estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cordies, J. (1995). Hipertensión Arterial. Editorial Ciencias – Técnica.
- Organización Panamericana de la Salud. (1990). La Hipertensión Arterial como problema de salud comunitario. Editorial OPS.
- Pérez, A. (2003). Hipertensión Esencial. Editorial Ciencia-Técnica.
- Wyngaarden, J. (1994). Tratado de Medicina Interna. Editorial Interamericana.

03

CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA

FAMILY SOCIAL CLIMATE AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF A PUBLIC UNIVERSITY IN LIMA

Dulio Oseda Gago¹

E-mail: dosedag@unmsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3136-6094>

José Octavio Ruiz Tejada²

E-mail: jruiz@une.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4387-4085>

David Raúl Hurtado Tiza³

E-mail: dhurtado@uncp.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4718-9993>

Marco Antonio Añaños Bedriñana⁴

E-mail: maananosb@unach.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4737-4443>

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

² Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú.

³ Universidad Nacional del Centro del Perú. Perú.

⁴ Universidad Nacional Autónoma de Chota. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Oseda Gago, D., Ruiz Tejada, J. O., Hurtado Tiza, D. R., & Añaños Bedriñana, M. A. (2020). Clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública de Lima. *Revista Conrado*, 16(77), 26-31

RESUMEN

La investigación parte del objetivo determinar la relación que existe entre el clima social familiar y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La investigación pertenece a la tipología básica y nivel correlacional, como métodos se utilizó el método científico, el descriptivo y el hipotético deductivo, con un diseño descriptivo – correlacional, la población estuvo conformada por 1525 estudiantes de la Facultad de Educación la muestra probabilística estuvo conformada por 245 estudiantes. Para la variable clima social familiar se trabajó con el test de Moss adaptado en escala ordinal; donde se tuvo en cuenta el criterio de confiabilidad (Alfa de Cronbach: 0,954) y para la validez se realizó por el criterio de constructo confirmatorio: 0,978; y para la variable rendimiento académico se tuvo en cuenta el historial académico de los estudiantes de la muestra de estudio. La investigación concluye con un nivel de significancia del 5% que existe una correlación directa y altamente significativa entre el clima social familiar y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, estableciéndose que a mejor clima social familiar, existirá un mejor rendimiento académico y viceversa.

Palabras clave:

Clima social familiar, rendimiento académico, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The research starts from the objective of determining the relationship between the family social climate and the academic performance of the students of the Faculty of Education of the National University of San Marcos. The research belongs to the basic typology and correlational level, as methods the scientific, descriptive and hypothetical deductive methods were used, with a descriptive-correlational design, the population was made up of 1525 students from the Faculty of Education, the probabilistic sample was made up by 245 students. For the family social climate variable, the Moss test adapted to the ordinal scale was used; where the reliability criterion was taken into account (Cronbach's Alpha: 0.954) and for validity it was performed by the confirmatory construct criterion: 0.978; and for the academic performance variable, the academic history of the students in the study sample was taken into account. The research concludes with a significance level of 5% that there is a direct and significantly significant correlation between the family social climate and the academic performance of the students of the Faculty of Education of the Universidad Nacional Mayor de San Marcos, establishing that the better the climate family social, there will be better academic performance and viceversa.

Keywords:

Family social climate, academic performance, university students.

INTRODUCCIÓN

La familia es el primer grupo de referencia que tenemos las personas y donde se desarrollan los primeros conocimientos e interacciones con la sociedad. En ese sentido ahí se establecen los roles a seguir en las relaciones sociales futuras. La familia es la unión de personas que desarrollan sentimientos de pertenencia través de sus relaciones y establecen vínculos de reciprocidad e independencia entre los integrantes de este grupo social (Mazo, et al., 2019). Por otro lado, la familia construye compromisos interpersonales entre sus miembros y comparten un proyecto de vida. En ese sentido, la familia tiene como parte de sus funciones desarrollar en los hijos las herramientas o competencias que les permitan hacer frente a las exigencias que los diversos entornos sociales les presentarán (Olson, et al., 1989).

Como ente social, la familia transmite las creencias, los valores, normas, formas de afrontar los problemas que se les plantean y los comportamientos esperados en la sociedad en la cual se desarrolla, de ahí que las interacciones que se dan entre los miembros de la familia se convierten en un indicador endogrupal de cómo serán las relaciones de sus miembros con las personas e instituciones de su sociedad (Oliva & Villa, 2014).

Se considera que los conceptos de cohesión, adaptabilidad y comunicación como características de la familia serán relevantes para entender cómo funciona la misma (Martínez, et al., 2017); y como se percibe según las fuentes consultadas este tiene estrecha relación con el rendimiento académico en los estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo peruano, principalmente en el nivel primario y secundario.

Respecto a las bases teóricas, según García (2005), el clima social familiar está relacionado con las interacciones que los padres desarrollan con los hijos en el hogar, estas pueden variar en cantidad y calidad. Esto significa que cuando se habla de clima social familiar estamos haciendo referencia a todos los factores materiales, espirituales, psicológicos, sociales y culturales que intervienen y determinan la calidad de las interacciones entre los miembros de la familia. Pero ¿qué se entiende exactamente por familia?

Para la Organización de las Naciones Unidas (2014), la familia es una entidad universal y tal vez el concepto más básico de la vida social; sin embargo, las familias se manifiestan de muy diversas maneras y con distintas funciones. El concepto del papel de la familia varía según las sociedades y las culturas. No existe una imagen única ni puede existir una definición universalmente aplicable, es así que, en lugar de referirnos a una familia, parece más

adecuado hablar de “familias”, ya que sus formas varían de una región a otra y a través de los tiempos, con arreglo a los cambios sociales, políticos y económicos.

En esta misma perspectiva Escardo (2016), sostiene que la familia es una entidad basada en la unión biológica de una pareja que se consume con los hijos y que constituye un grupo primario en el que cada miembro tiene funciones claramente definidas. No podemos ignorar que la familia está inmersa en la sociedad de la que recibe de continuo múltiples, rápidas e inexcusables influencias, de lo que resulta que cada sociedad tiene su tipo de familia de acuerdo con sus patrones e intereses culturales.

Otro teórico, Sloninsky (2018), refiriéndose a la familia asevera que es un organismo que tiene su unidad funcional; como tal, está en relación de parentesco, de vecindad y de sociabilidad, creando entre ellas influencias e interacciones mutuas. La estructura interna de la familia determina la formación y grado de madurez de sus miembros.

Dentro de la familia se desarrolla el clima familiar, entendido esto como la forma en como los integrantes de dicha familia la perciben y actúan dentro de la misma. El clima familiar tiene una connotación afectiva y educativa de gran importancia, el clima familiar permite el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en los hijos por medio de diversos mecanismos y estrategias, donde juega un papel esencial el ambiente que se desarrolla en el núcleo familiar (Moos, et al., 1984). Las interacciones que los padres desarrollan con los hijos en el hogar pueden variar en cantidad y calidad. El clima familiar está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, el cual ha mostrado ejercer una influencia significativa en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual, así como en la conducta de sus integrantes (Moreno, et al., 2009).

Respecto al rendimiento académico, si consideramos que el rendimiento académico, según Garbanzo (2007), es el resultado de diferentes factores que interactúan: sociales, personales, institucionales, experiencias educacionales, expectativas previas, entre otros, resulta complejo abordarlo sólo desde una dimensión. Sin embargo, uno de los elementos que se ha utilizado tradicionalmente para medir el rendimiento académico son las calificaciones del estudiante, específicamente, los promedios de notas obtenidos en cada semestre académico, en el conjunto de materias que conforman un determinado nivel de la carrera o el conjunto de éstos. Este parámetro tradicional es el que se aborda en este artículo.

El objetivo del artículo fue determinar la relación que existe entre el Clima social familiar y el rendimiento académico

de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue del tipo básica y nivel correlacional, se utilizó el método científico y como método específico el método descriptivo y el hipotético deductivo. El diseño de investigación fue el descriptivo correlacional.

La población estuvo conformada por 1525 estudiantes de la Facultad de Educación. La muestra fue tomada probabilísticamente y estuvo conformada por 245 estudiantes. Para la variable clima social familiar se trabajó con el instrumento test de Moss en escala ordinal; para el cual en su adaptación se tuvo en cuenta el criterio de confiabilidad

el cual se calculó mediante el alfa de Cronbach: 0,954; y la validación se hizo por el criterio de constructo confirmatorio: 0,978. De la variable rendimiento académico se tuvo en cuenta el historial de notas de los estudiantes del periodo 2015-2019. En ambos casos se tuvo en cuenta el criterio del consentimiento informado al momento de aplicar el instrumento y la base de datos de su historial académico, de cada uno de los integrantes de la muestra de estudio (Oseda, et al., 2015).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la tabla 1 se muestra el consolidado de la variable clima social familiar, el cual se aplicó a la muestra de 245 estudiantes de la Facultad de Educación de la universidad.

Tabla 1. Resumen general por dimensiones del Clima Social Familiar.

	Estadígrafos	Relaciones	Desarrollo	Estabilidad	Promedio
Estadígrafos Descriptivos	Suma	3252.00	6176.00	2788.00	12216.00
	Media	14.99	28.46	12.85	56.29
	Mediana	15.00	29.00	13.00	57.00
	Moda	15.00	29.00	15.00	58.00
	Puntaje máximo	21.00	38.00	17.00	71.00
	Puntaje mínimo	7.00	17.00	6.00	33.00
	Rango	14.00	21.00	11.00	38.00
	Desviación estándar	2.53	4.10	2.25	6.69
	Varianza	6.42	16.84	5.06	44.78
	Asimetría	-0.02	-0.39	-0.20	-0.32
	Kurtosis	-0.12	0.01	0.09	0.40

De la tabla 1, se puede apreciar que en la variable clima social familiar que tiene tres dimensiones, de los 245 estudiantes encuestados, las puntuaciones más altas se tienen en la dimensión desarrollo del clima social familiar, seguido de la dimensión relaciones del clima social familiar y finalmente la estabilidad del clima social familiar. Así en el desarrollo del clima social familiar se tiene una media aritmética de 28,46 puntos, una mediana de 29,00 puntos, una moda de 29,00 puntos, el máximo puntaje obtenido fue 38,00 y el puntaje mínimo 17,00; y una desviación estándar de 4,10.

Luego en la dimensión relaciones del Clima social familiar se tiene una media aritmética de 14,99 puntos, una mediana de 15,00 puntos, una moda de 15,00 puntos, el máximo puntaje obtenido fue 21,00 y el puntaje mínimo 7,00; y una desviación estándar de 2,53; y finalmente en la dimensión estabilidad del Clima social familiar se tiene una media aritmética de 12,85 puntos, una mediana de 13,00 puntos, una moda de 15,00 puntos, el máximo puntaje obtenido fue 17,00 y el puntaje mínimo 6,00; y

una desviación estándar de 2,25; con lo que se concluye afirmando que en la dimensión relaciones del clima social familiar las puntuaciones fueron más homogéneas.

Tabla 2. Estadígrafos descriptivos del Rendimiento Académico.

Estadígrafos	Rendimiento académico
Media aritmética	11.93
Mediana	12.00
Puntaje Máximo	18.00
Puntaje Mínimo	6.00
Rango	12.00
Desv. Estándar	2.32
Coef. de Variación	19.45
Kurtosis	1.32
Asimetría	-0.09

Según la tabla 2, en la variable rendimiento académico de los 245 estudiantes, estos obtuvieron una media aritmética de 11.93, una mediana de 12, asimismo el puntaje máximo registrado fue 18 y el puntaje mínimo 06; luego se tuvo una desviación estándar de 2.32 y un coeficiente de variación de 19.45, denotándose que las puntuaciones del grupo es relativamente homogéneo; luego una kurtosis de 1.32 obteniéndose una gráfica leptocúrtica y con la asimetría de Pearson se demuestra que los datos procesados tienen una distribución normal obteniéndose $As_2 =$

-0.09. A manera de síntesis el rendimiento académico fue medio o regular.

El proceso que permite realizar el contraste de hipótesis requiere ciertos procedimientos. Se ha podido verificar los planteamientos de diversos autores y cada uno de ellos con sus respectivas características y peculiaridades, motivo por el cual era necesario decidir por uno de ellos para ser aplicado en la investigación.

Tabla 3. Coeficiente de correlación de la hipótesis de investigación.

			Clima social familiar	Rendimiento académico
Spearman's rho	Clima social familiar	Correlato Coefficient	1.000	.874(**)
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	245	245
	Rendimiento académico	correlativo Coefficient	.874(**)	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	245	245

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ahora bien, teniendo como referencia a Hernández, Fernández & Baptista (2014), se tiene la siguiente equivalencia (Tabla 4):

Tabla 4. Equivalencias.

Correlación negativa perfecta: -1
Correlación negativa muy fuerte: -0,90 a -0,99
Correlación negativa fuerte: -0,75 a -0,89
Correlación negativa media: -0,50 a -0,74
Correlación negativa débil: -0,25 a -0,49
Correlación negativa muy débil: -0,10 a -0,24
No existe correlación alguna: -0,09 a +0,09
Correlación positiva muy débil: +0,10 a +0,24
Correlación positiva débil: +0,25 a +0,49
Correlación positiva media: +0,50 a +0,74
Correlación positiva fuerte: +0,75 a +0,89
Correlación positiva muy fuerte: +0,90 a +0,99
Correlación positiva perfecta: +1

Planteamiento de hipótesis

Hipótesis nula: H_0 : No existe relación directa y significativa entre el clima social familiar y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Hipótesis alterna: H_1 : existe relación directa y significativa entre el clima social familiar y el rendimiento académico

de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Nivel de significancia o riesgo

$\alpha=0,05$.

$gl = 245 - 1 = 244$

Valor crítico = 1,96

Decisión estadística: Puesto que p-valor: $0,000 < 0,010$; en consecuencia se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

Conclusión estadística: Se concluye que existe una relación directa y altamente significativa entre el clima social familiar y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

De las tablas estadísticas visualizados se deduce que el clima social familiar tiene una relación directa y significativa con el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación.

Esta hipótesis es reforzada también con los hallazgos de Brueil, (2018) cuando menciona que el clima social familiar influye decididamente en el rendimiento docente; contrastándose la hipótesis de investigación en todo su sentido y significado. También se ha podido evidenciar que en la variable clima social familiar que tiene tres dimensiones; de los 245 estudiantes encuestados, las puntuaciones más altas se tienen en la dimensión desarrollo

del Clima social familiar, seguido de la dimensión relaciones del Clima social familiar y finalmente la estabilidad del Clima social familiar.

Ahora veamos los niveles de clima social familiar en los 245 estudiantes donde se puede apreciar que en la variable clima social familiar que tiene tres dimensiones, de manera general; de los 245 estudiantes encuestados, las puntuaciones más altas se tienen en el nivel regular que es el 44,44%, seguido del nivel bueno que es el 39.92%, asimismo el nivel bajo con el 3,70%, luego el nivel muy bueno con el 1.23% y finalmente en el nivel muy bajo no se tuvo a ningún caso. De todos ellos se puede deducir que el nivel predominante de clima social familiar se encontró en la opción regular, el cual es favorable en las familias de los estudiantes de la muestra de estudio.

Y respecto al rendimiento académico, el cual se recopiló información de la misma muestra de estudio conformada por 245 estudiantes, se desprende que el 76.96% obtuvieron calificaciones entre 09 a 12, es decir regular, luego el 11.52% obtuvieron calificaciones entre 13 a 16 siendo este bueno; asimismo el 10.14% obtuvieron los calificaciones de 05 a 08 siendo este bajo; luego el 1.38% obtuvieron el calificación de 17 a 20 siendo muy bueno; y finalmente ningún estudiante obtuvo calificaciones entre 00 y 04. Cabe mencionar que la gran mayoría de los estudiantes san marquinos tuvo un rendimiento académico regular.

De lo antecedido, Palomino (2018), menciona que en las entidades universitarias, los docentes perciban que el clima social familiar imperante en las familias es buena el cual corroborará en la gestión académica de los mismos en la universidad; asimismo, se ha podido visualizar que la mayoría de los estudiantes de la facultad son de provincia y viven aquí solos o con algún familiar.

Al respecto, Arciniega (2018), refiere que en los hogares peruanos, ante todo primero debe existir un buen clima social familiar, porque a partir de ahí todo proyecto planificado, ejecutado y evaluado sea eficiente. La primera hipótesis específica: Existe relación directa y significativa entre las relaciones familiares y el rendimiento académico, se demuestra con una $\rho = 0,758$.

La primera hipótesis específica es sustentada por Moreno, et al. (2009), que sostienen que el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia son consideradas como producto del clima social familiar, y este se relaciona indirectamente con el clima social del aula a través de las siguientes asociaciones: la calidad del clima social familiar que se refiere a las relaciones familiares, el cual mostró una relación directa con el desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y la universidad como figura e institución de

autoridad formal, así como con el comportamiento violento del estudiante que, a su vez, contribuyeron a determinar la percepción del clima educativo.

Respecto a la hipótesis específica 2, existe relación directa y significativa entre el desarrollo familiar y el rendimiento académico en los estudiantes. Rosales & Espinoza (2008), en su investigación plantean que en todas las esferas de su desarrollo personal y social se distingue a la familia como el espacio de formación psicosocial más importante en la conformación de la personalidad.

Y finalmente se tiene a la tercera hipótesis específica 3, donde se concluye que existe relación directa y significativa entre la estabilidad familiar y el rendimiento académico. Es sumamente importante ligar el factor estabilidad facilitar para inferir que un estudiante tendrá un buen rendimiento académico en el futuro.

CONCLUSIONES

En el estudio se ha determinado con un nivel de significancia del 5% que existe una correlación ($\rho=0,874$) directa y altamente significativo entre el clima social familiar y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Existe una relación ($r=0,745$) directa y significativa entre las relaciones familiares y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Existe una relación ($r=0,524$) directa pero media entre el desarrollo familiar y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Existe una relación ($r=0,854$) directa y significativa fuerte entre la estabilidad familiar y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arciniega, L. (2018). *Compromiso organizacional. México ¿Cómo hacer que la gente se ponga la camiseta?* Ed. Retablo de papel.
- Escardo, F. (2016). *Anatomía de la Familia*. Bs. As. Editorial El Ateneo.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.

- García, C. R. (2005). *Habilidades Sociales, Clima Social Familiar y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*. Liberabit. Revista de Psicología, 11(11).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Martínez-Pampliega, A., Merino, L., Iriarte, L., & Olson, D. H. (2017). Psychometric Properties of the Spanish version of the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale IV. *Psicothema*, 29(3), 414-420.
- Mazo, Y. I., Mejía, L. A., & Muñoz, Y. P. (2019). Calidad de vida: la familia como una posibilidad transformadora. *Revista Poiésis*, 36(1), 98-110.
- Moos, R., Moos B., & Trickett, E. (1984). FES, WES y CES. Escalas de clima social. TEA Ediciones.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123- 136.
- Oliva, E., & Villa, V.J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11- 20.
- Olson, D. H., McCubbin, H. I., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, M., & Wilson, M. (1989). Families: What Makes Them Work. SAGE Publications, Inc.
- Organización de las Naciones Unidas. (2014). Una *experiencia educativa*. Tecnos.
- Oseda, D., Chenet, M., Hurtado, D., Chávez, A., Patiño, A. R., & Oseda, M. (2015). Metodología de la investigación. Lima: Soluciones Gráficas S.A
- Palomino, A. (2018). *Familia y autoestima*. Ariel.
- Rosales, L., & Espinoza, M. (2008). La percepción del clima familiar en adolescentes miembros de diferentes tipos de familia. *Psicología y Ciencia Social*, 10(1-2), 64-71.
- Sloninsky, T. (2018). *Familia y Relaciones Humanas*. Ameba.

04

LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN FOROS EN LÍNEA POR LOS PROFESORES DE ESPAÑOL-LITERATURA

THE CONSTRUCTION OF TEXTS WRITTEN IN ONLINE FORUMS BY SPANISH-LITERATURE TEACHERS

Marislay García Cruz¹

E-mail: marislay.garcia@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0855-0157>

Déborah Mainegra Fernández¹

E-mail: deborah.mainegra@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0811-0629>

Ileana Domínguez García²

E-mail: ileana2311@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7474-1600>

¹ Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" Cuba.

² Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

García Cruz, M., Mainegra Fernández, D., & Domínguez García, I. (2020). La construcción de textos escritos en foros en línea por los profesores de Español-Literatura. *Revista Conrado*, 16(77), 32-41.

RESUMEN

El proceso de formación de la construcción de textos escritos (CTE) en foros en línea, en la actualidad, se presenta como una necesidad social para la formación de los profesionales de la educación; sin embargo, los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura (LEE-L) de la Universidad de Pinar del Río, muestran insuficiencias que les impiden hacer frente al doble rol de aprenderlo y aprender a enseñarlo, como parte de los problemas profesionales relativos a su esfera de actuación. Para incidir en la solución de esta problemática se presenta un conjunto de ideas esenciales que modelan teóricamente las bases para la didáctica del proceso en la formación profesional pedagógica. Los métodos de análisis bibliográfico, histórico-lógico y modelación, permitieron concretar un marco de referencia para el estudio de la temática, que permitirá a los interesados profundizar en su estudio.

Palabras clave:

Construcción de textos, foros en línea, formación pedagógica.

ABSTRACT

The process of formation of the construction of written texts (CTE) in online forums, at present, is presented as a social need for the training of education professionals; However, the students of the Bachelor of Education in Spanish-Literature (LEE-L) at the University of Pinar del Río show inadequacies that prevent them from facing the double role of learning it and learning to teach it, as part of professional problems. relating to its sphere of action. To influence the solution of this problem, a set of essential ideas is presented that theoretically model the bases for the didactics of the process in pedagogical professional training. The methods of bibliographic, historical-logical analysis and modeling, allowed to specify a frame of reference for the study of the subject, which will allow those interested to deepen their study.

Keywords:

Construction of texts, online forums, pedagogical training.

INTRODUCCIÓN

Comunicarse eficientemente en contextos digitales con argumentos significativos y de forma coherente, emerge como una necesidad social, así como elevar la formación de los profesionales de la educación, principalmente los de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura (LEE-L).

Estos profesionales tienen el encargo social de conducir el proceso pedagógico que se viabiliza en el objeto de trabajo: la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura que transcurre en las instituciones educativas, en aras de formar comunicadores eficientes y promover el desarrollo integral de la personalidad de sus estudiantes, la cual se forma en la actividad y la comunicación, lo que conduce a la preparación del hombre para la vida, aspiración cimera de la pedagogía cubana.

Lo expuesto con anterioridad justifica la necesidad de priorizar, en la formación de este profesional, el proceso de formación de la construcción de textos escritos como actividad cognitiva, afectiva y comunicativa en cualquier espacio de comunicación, pues son ellos los encargados de lograr tales propósitos en los adolescentes y jóvenes, a partir de las adecuadas prácticas en el uso de la lengua materna como parte esencial de su desempeño.

De ahí que la construcción de textos digitales, por la pertinencia que cobra en la cotidianidad de los estudiantes en todos los niveles de educación, se convierte en una herramienta indispensable en la solución de problemas profesionales que van a estar presentes en el modo de actuación de los licenciados en educación Español-Literatura.

Por tal motivo, en el modelo del profesional correspondiente al plan de estudio E, conformado para esta carrera, como representación del ideal que deben alcanzar sus egresados, se aspira a que el estudiante sea capaz de dominar la lengua materna y su importancia en la cognición y en la comprensión de lo que se lee o escucha; en escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción coherente, que le permita servir como modelo comunicativo en su quehacer profesional y cotidiano, además de integrar las TIC al proceso de formación profesional, en función de hacer más significativo el aprendizaje de la lengua y la literatura (MES, 2016).

A partir de dichos presupuestos, es necesario dirigir los esfuerzos hacia la formación de profesionales de la carrera LEE-L capaces de aprender a aprender y aprender a enseñar a participar en los nuevos espacios de comunicación que propician las tecnologías, esencialmente aquellas que requieran de un pensamiento más profundo,

crítico y reflexivo como los foros en línea, cuya presencia en las redes es creciente y ofrece oportunidades para ejercer los derechos ciudadanos a defender puntos de vista u opinar sobre temas que afectan directa o indirectamente a las personas. Esta forma de comunicación estará entre los problemas profesionales que deberán enfrentar en sus futuras esferas de actuación laboral, por lo que devienen en espacios de formación.

A pesar de ello, entre las manifestaciones fenomenológicas de este aspecto en la realidad observable, se pudo constatar que los estudiantes de la carrera LEE-L al construir textos en foros en línea, no logran adecuar su registro lingüístico a la situación comunicativa propia del sitio al que acceden, carecen de habilidades para emplear la diversidad de recursos propia de la interacción en línea y no logran aportar juicios significativos en defensa de sus criterios en los debates; además, no se involucran de manera espontánea en foros académicos. En el proceso de enseñanza se observó un abordaje de la construcción de textos enfocada en el analógico, que limita el aprendizaje de este proceso asociado a una adecuada comunicación en foros en línea y, por consiguiente, la formación de estos profesionales de la lengua.

La constatación de esta problemática social condujo a efectuar un estudio exploratorio en dos vertientes: qué tratamiento se ha dado a la temática a nivel internacional y nacional y qué ocurre en la práctica educativa de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" (UPR).

Abundan las consideraciones teóricas aportadas en la última década respecto a la construcción de textos escritos (CTE) por Montañó (2015); y Domínguez (2016), quienes la explican como un proceso recursivo, no lineal, que se sustenta en lo cognitivo, lo discursivo y lo sociocultural, pero orientado fundamentalmente a contextos de comunicación analógicos.

El trabajo de Domínguez (2019), trata la lectura y la escritura en formato digital y la incidencia de la una en la otra, así como las características de la textualidad de este tipo de texto; pero reconocen la necesidad de intencionar estos procesos hacia la formación de los profesionales de la carrera LEE-L, en aras de su desarrollo como comunicadores competentes en contextos de comunicación digital.

Por otra parte, autores como Cassany (2012); Suárez (2017); Area (2018), han concentrado sus investigaciones en la necesidad e importancia de la formación de la escritura en formato digital y sus características; aunque se aprecia que sus propuestas no conciben el proceso de formación de la construcción de textos escritos en foros en línea como parte indispensable del proceso

pedagógico que direcciona la formación de los profesionales de la carrera LEE-L desde lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista.

No obstante la existencia de los estudios anteriormente referidos, se aprecia un vacío teórico en lo concerniente a las relaciones que deben darse entre los criterios de textualidad analógica y digital, sobre todo en lo referido al foro en línea dada su peculiar asincronía, que posibilita una evolución de los criterios de los foristas a partir de la hipertextualidad y la hipermedialidad que ofrece este contexto, así como de la debida preparación previa y la lectura de otras intervenciones. Todo ello lo convierte en un instrumento inestimable para la labor didáctica en la formación profesional pedagógica, de ahí que el objetivo del presente artículo sea presentar una revisión teórica acerca de los presupuestos de la construcción de textos escritos en foros en línea en la formación profesional pedagógica de los LEE-L.

DESARROLLO

El auge de la sociedad de la información está transformando los modos de organizar el aprendizaje y de transmitir el conocimiento. El panorama actual de la educación superior muestra la necesidad de mejorar y renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje y de atender con urgencia la incorporación efectiva de las TIC como mediadoras de los procesos de aprendizaje y específicamente, los que se relacionan con el dominio de la lengua materna.

Diversas investigaciones se han desarrollado con el fin de potenciar la integración de las TIC a los procesos pedagógicos. Por otra parte, Arango (2003), define que los foros son un *“escenario de comunicación por Internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas. Es una herramienta que permite a un usuario publicar su mensaje en cualquier momento, quedando visible para que otros usuarios que entren más tarde puedan leerlo y contestar”*. (p. 2)

Gros & Adrián (2004), los precisan como *“un espacio apto para la promoción de comportamientos colaborativos entre los estudiantes, bajo una modalidad asincrónica que permite que cada participante reconozca las aportaciones de los demás, reflexione sobre ellas y construya sus aportaciones según su propio ritmo de aprendizaje”*. (p. 4).

Tagua (2006), los considera *“un ejercicio asincrónico que permite a los estudiantes articular sus ideas y opiniones desde distintas fuentes de discusión, promoviendo el aprendizaje a través de varias formas de interacción distribuidas en espacios y tiempos diferentes”*. (p. 4)

Garibay (2013), refiere que son una herramienta tecnológica que, a través de una metodología apropiada, propicia la creación de los ambientes que estimulan el aprendizaje y el pensamiento crítico a través de la negociación y construcción del conocimiento. Pueden tener distintos objetivos, cuyo valor educativo varía de acuerdo al tipo de diálogo que prevalece.

Al respecto Castro, et al. (2016), plantean que los foros virtuales *“son espacios para discusiones académicas que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico estratégico a partir del diálogo. La finalidad de los foros virtuales es suscitar un debate y no necesariamente agotar un tema. Las ideas iniciales, expuestas en documentos breves y ágiles, cumplen la función de ubicar al participante en una problemática, motivarlo a intervenir en la discusión y darle oportunidad de contribuir con su punto de vista”*. (p.25)

Estas ideas se comparten por las autoras, quienes considera que el foro es básicamente una discusión abierta de carácter formal, se cuenta con un moderador que puede ser el docente, quien tendrá la función de iniciar el debate, aclarar términos o cualquier otro aspecto y realizará el cierre mediante las conclusiones. La otra parte involucrada será el grupo de estudiantes, quienes tendrán la posibilidad de expresar opiniones sobre el tema, contrastar puntos de vista, hechos y teorías opuestas.

No obstante la amplia gama de criterios que ofrecen estos autores, todos coinciden en que los foros constituyen un espacio de comunicación en el cual prevalece el libre intercambio de ideas, opiniones, valoraciones, argumentaciones, de construcción colectiva del conocimiento, que permite el desarrollo del aprendizaje, pues como medio para la socialización, los participantes pueden aportar nuevas ideas, aclarar otras, refutar las de los demás participantes de forma asincrónica, lo que posibilita la madurez del pensamiento y la perdurabilidad de la información.

La autora concuerda con esta visión, ya que el carácter asincrónico de este tipo de comunicación la hace un recurso valioso para el proceso de formación de la construcción de textos escritos porque posibilita la comprensión de un sistema de acciones cognitivas y metacognitivas para el mejoramiento del proceso y, por tanto, del producto final, a partir del tránsito por cada uno de sus subprocesos.

En la literatura consultada se registra gran variedad de tipologías de foros, Arango (2003) refiere la existencia de los siguientes tipos:

Los foros técnicos, que son necesarios ya que trabajar en un ambiente mediado por las tecnologías implica crear espacios para plantear y resolver dudas relacionadas con respecto al hardware y el software con el cual se está trabajando. Esto incluye no solo la tecnología referente a la plataforma del aula virtual, sino también a aquella que sea necesaria en otras actividades externas a la misma.

Los foros sociales son espacios para el reconocimiento y el esparcimiento; en ellos se puede compartir, crear vínculos sociales y darle sentido de pertenencia a la comunidad virtual; debe predominar un diálogo informal, un tipo de comunicación más afectiva, orientada hacia la motivación y perseverancia para el logro de los objetivos comunes planteados.

Los foros académicos o de aprendizaje proponen discutir los contenidos de un tema, ya sea de un curso o programa de formación; en él se recomienda que el tutor haga la apertura para orientar en la indagación y reflexión del tema a desarrollar.

En este tipo de foro, el profesor o tutor desempeña otras funciones, lo que le permite modificar su perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, con ello, el rol de transmisor a mediador entre la información y el estudiante, de tal manera que se construyan conocimientos con significado y sentido; el estudiante posee un papel activo en donde recupera sus saberes previos, valora los de sus compañeros, busca información, lo que le permite enriquecer sus ideas previas y generar redes de conocimientos.

La referida autora también destaca que el foro ofrece la ventaja de que, al ser asincrónico, el estudiante puede reflexionar mejor su respuesta, buscar autores que avalen su posición en el caso que no tenga un extenso dominio del tema y poner más atención a las posturas de sus compañeros, a fin de generar un diálogo más argumentativo y pragmático.

Desde esta plataforma es posible diseñar acciones dirigidas a la formación de los profesionales de la carrera LEE-L, gestionar actividades de sistematización, controlar y hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, evaluarlos y generar informes, establecer vías de comunicación entre el profesor, los estudiantes y el grupo, además de crear espacios de aprendizaje colaborativo. Precisamente, se aprovechan todas esas posibilidades que ofrece el uso de la Moodle, en general, y del foro, en particular, en aras del proceso de formación de la CTE en estos espacios.

En la educación superior, el uso de las plataformas virtuales se ha convertido, en los últimos años, en una realidad

generalizada, ya que a través de estas herramientas se puede ofrecer el soporte tecnológico necesario que sustenta el entorno de aprendizaje.

Actualmente, tras la llegada de la Covid-19 a casi la totalidad de los países del Mundo, el uso de las plataformas virtuales ha constituido un valioso recurso para la continuidad de estudios en los diferentes niveles de educación, específicamente, para los que se desarrollan en la educación superior, tanto en el pregrado como en el posgrado, de ahí que su empleo en función de la enseñanza y el aprendizaje se reconoce como vital para el desarrollo cultural y social de la humanidad.

La referencia a las potencialidades de los foros en línea como herramienta de comunicación, en función del desarrollo del proceso pedagógico, contribuye con la formación del profesional de la carrera LEE-L y, por esa razón, se considera el empleo de cualquiera de las modalidades del foro en la presente investigación, priorizando los foros académicos y los de debate.

Si bien estas investigaciones han significado contribuciones para dar más claridad a la importancia que adquiere el empleo del foro para el logro de múltiples objetivos dentro del proceso pedagógico, aún persisten vacíos en relación con la manera en que se puede formar la construcción de textos escritos en foros en línea para la participación significativa de los estudiantes de la carrera de LEE-L en estos contextos de comunicación digital en función del objeto de la profesión, especialmente, para dar solución a los problemas profesionales, asumiendo modos de actuación en correspondencia con cada esfera de desempeño, desde lo académico, lo laboral, lo investigativo y el proceso extensionista.

Al determinar como centro de atención en esta investigación el proceso de formación de CTE en foros en línea, es necesario abordar los términos proceso y formación desde diversas aristas del conocimiento. Otro concepto que adquiere relevancia en este estudio es el de formación. El término formación, en la educación superior cubana, se emplea para caracterizar el proceso desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado como los de posgrado. La formación supone no sólo brindar los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, sino también tener en cuenta otros aspectos de igual relevancia.

Además de instruir al estudiante durante su formación, resulta igualmente necesario ponerlo en contacto con el objeto de su profesión, desde los primeros años de la carrera, y así lograr el imprescindible nexo con los modos de actuación de esa profesión; desde sus aspectos más

simples y elementales, hasta aquellos más complejos y que demandan mayor nivel de preparación.

En este sentido, se reconoce que la formación del hombre es el objetivo de la educación en su sentido más amplio. En la pedagogía cubana, se concibe la formación del hombre como resultado de un conjunto de acciones que de forma organizada, sistemática y coherente, permitan al sujeto actuar de manera consciente y creadora.

Al plantearse como fin de la educación la formación integral de la personalidad, la categoría formación, adquiere un alcance mucho mayor en la comprensión como integridad, de la que forman parte las habilidades y actitudes para la participación social. La actividad educativa dirigida sistemáticamente, garantiza de una forma más sólida la formación y el desarrollo del individuo.

En el proceso de formación de los profesionales Álvarez (2000), plantea que *“la formación es el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad, es la posibilidad y necesidad de que el hombre llegue a ser sujeto, que tenga la capacidad de disponer conscientemente de sí mismo”* (p. 5)

Desde la perspectiva de otros autores, la formación es entendida como un proceso pedagógico integrador y totalizador, donde se integran y se relacionan dialécticamente el proceso instructivo, el proceso educativo y el proceso desarrollador.

Asimismo, Álvarez (2000), refiere que la formación se considera como un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y la experiencia de la actividad creadora de los profesionales, que habilitan al sujeto para el desempeño de una determinada actividad; de esta manera, la formación profesional debe garantizar una preparación científica en los aspectos generales, esenciales y básicos de su objeto de trabajo, para preparar al profesional en la detección y solución de los problemas profesionales más generales y frecuentes que se manifiestan en el objeto de la profesión en los diferentes contextos (tanto teórico como práctico).

En las definiciones que ofrecen los autores queda explícita la tesis de que la formación tiene carácter procesal, consciente, contextual e histórico concreto de las acciones a desarrollar con los sujetos que intervienen, dirigido a un fin determinado a lo largo de la vida del ser humano, lo cual permite su preparación de forma integral en las diferentes esferas de la personalidad.

Esta investigación toma como referente la concepción teórico-metodológica de la categoría formación desde las posiciones dialécticas de la filosofía marxista-leninista,

que revelan la acción transformadora del hombre sobre la naturaleza, la sociedad en su conjunto y la acción auto-transformadora en el transcurso de sus relaciones sociales; es decir, en el proceso de formación, el hombre como ser social, al mismo tiempo que transforma la realidad se transforma a sí mismo.

Por ello, cuando se analiza el proceso de formación de la CTE en foros en línea, se pretende dotar al estudiante de nuevos conocimientos y maneras de proceder que le permitan elevar sus destrezas a niveles superiores y así contribuir con su formación profesional. De ahí que existe una relación dialéctica entre las categorías desarrollo y formación. Por tanto, se considera que cuando se construye en foros en línea se contribuye con la formación integral del profesional de la carrera LEE-L, al dotarlo de las herramientas necesarias para saber y saber hacer, para aprender y poder enseñar después.

Álvarez (2000), señala que el proceso en el cual el hombre adquiere su plenitud, tanto desde el punto de vista educativo como instructivo y desarrollador denominado proceso de formación, se proyecta en tres dimensiones y en tres procesos con fines distintos: el proceso educativo, el proceso desarrollador y el proceso instructivo. Además, plantea que, de la práctica, se infiere que en cada uno de los tres subprocesos se manifiesta un tipo de función, que se denomina igual que las dimensiones relacionadas, instructiva, educativa y desarrolladora.

Así, *“el proceso instructivo, se refiere a la apropiación por el estudiante de un conocimiento y al dominio de una habilidad; el educativo, a las transformaciones a lograr en los sentimientos, las convicciones y el desarrollador, a las transformaciones en las potencialidades del modo de actuación que queremos alcanzar en los estudiantes”*. (Álvarez, 2000, p. 17)

A partir de lo anterior y en relación con las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora, cada una de las cuales posee identidad propia, pero que se relacionan estrechamente entre sí, se establece que el proceso de formación de la CTE en foros en línea es esencial en la formación integral del egresado universitario de la carrera LEE-L.

Actualmente, la CTE ha adquirido particularidades diferentes a partir de la incorporación de las TIC al proceso comunicativo; hoy los jóvenes prefieren comunicarse más por esta vía que por la tradicional o analógica como también es conocida. Precisar estas cuestiones constituye uno de los propósitos que se persigue en este epígrafe.

Esta nueva forma de comunicación ha llevado a la necesidad de investigar el uso de las nuevas tecnologías en

el proceso de apropiación del conocimiento. En este contexto de aprendizaje es que surgen los términos sincrónico y asincrónico refiriéndose al momento en que se produce la comunicación. La comunicación sincrónica es la que se efectúa en tiempo real—igual que la comunicación presencial—, y en la que los participantes deben estar conectados en simultáneo, aunque no necesariamente en el mismo lugar físico.

Por otra parte, la comunicación asincrónica también se encuentra mediada por la tecnología y en ella no se requiere que los participantes realicen sus intervenciones en el mismo momento ni se encuentren en el mismo lugar físico; tiene el potencial de transformar la educación creando ambientes más centrados en el alumno y posibilitando la interacción.

De esta manera, los estudiantes tienen más tiempo para reflexionar y organizar los contenidos, por lo cual los docentes pueden plantear actividades cognitivas de orden superior. Es posible, entonces, sustentar teóricamente la importancia del discurso en el proceso de aprendizaje.

La actividad de escribir en contextos digitales es cada vez más frecuente en la sociedad actual, la demanda de los usuarios en aras de satisfacer su creciente necesidad de comunicación así lo confirman. Este tipo de escritura representa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna un reto innegable, pues en ella se pueden identificar nuevas formas de interacción y de representación que fortalecen el proceso comunicativo en entornos en línea.

Como afirman Lacon & Ortega (2008), citado por Calle & Sánchez (2017), la escritura en formato digital no se desarrolla espontáneamente, ya que se requiere de un trabajo pedagógico, sistemático y regulado que oriente su proceso. En la actualidad al considerar los avances tecnológicos y sociales que se han logrado, se pretende que el producto escrito logre una mayor flexibilidad, un mayor alcance y una mayor significación, que se evidencia en la posibilidad de confrontar sus producciones con la sociedad y consigo mismo, desenvolviéndose en un contexto tecnificado que conjuga la escritura análoga con la digital y que considera las bondades de la conectividad y la interacción colaborativa que posibilitan las mediaciones digitales, adjudicando a los escritos un carácter mucho más amplio, flexible e inacabado.

Cuando autores como Calle & Sánchez (2017), hablan de *“escritura digital se refieren a la creación de contenidos comunicativos empleando las nuevas formas de representación de la información y de las ideas que posibilita la tecnología digital, masificada en todos los ámbitos socioculturales del siglo XXI”*. (p.132)

Por otra parte, para complementar su criterio se remiten a las investigaciones realizadas por Ramírez, et al. (2013), quienes declaran que la escritura en formato digital se caracteriza por sus posibilidades de hipertextualidad, multimodalidad, el carácter público e inacabado y la naturaleza colaborativa de esta actividad, juicio que se comparte en esta investigación.

Así destacan que, el hipertexto, al ser un texto no secuencial que se puede explorar a través de vínculos enlazados en palabras, imágenes o cualquier representación digital inmersa en el contenido, posibilita al autor predeterminar rutas de navegación para ampliar conceptos que pueden ser extendidos por la audiencia de acuerdo con sus intereses particulares.

En este sentido, el hipertexto posibilita anclar enlaces a videos en sus presentaciones, explorar las temáticas seleccionadas para realizar sus escritos de una forma más amplia y crear enlaces en su página de inicio a todo tipo de información y herramientas, que se consideran apropiados para desarrollar la tarea de escritura en formato digital.

Como otra de sus ideas significativas resaltan la posibilidad que ofrece el acceso a gran cantidad de información en internet de forma fácil y oportuna, aprovechando sus características hipermediales, lo que representa para la escritura una gran oportunidad de cualificación, al permitirle explorar otros escenarios conceptuales, contrastando la nueva información con sus saberes previos y construyendo nuevos conocimientos que le servirán de marco referencial para componer sus escritos.

Estos presupuestos son claves para los fines de la presente investigación y se materializan en la propuesta de solución dada al problema científico identificado.

Asimismo, Navés (2015), reconoce estas posibilidades de acceso a la información que le dan al estudiante las mediaciones tecnológicas, brindándole autonomía para visitar el sitio de su preferencia y comprender su contenido; sin embargo, reconoce que para quienes no poseen las habilidades requeridas para utilizar adecuadamente estos recursos, se puede obtener un efecto contrario al propósito con el que se incorporan dichas mediaciones en los procesos de aprendizaje de la construcción de nuevos textos.

El tratamiento a la categoría medicación resulta importante, pues su abordaje como una ley del desarrollo psíquico supone que todo el desarrollo psicológico del ser humano es el resultado de la mediación que ejercen en el sujeto otras personas, objetos, instrumentos, signos y sus

significados, lo que transcurre según los diferentes tipos y formas de mediación: la social y la instrumental

Por otra parte, la mediación instrumental se produce a través de herramientas (instrumentos creados por la cultura que utilizan los hombres en las acciones de transformación de la realidad) o signos (sistemas de diferente nivel de complejidad que eslabonan la psiquis del sujeto y hacen posible la transmisión de significados), en este caso la mediación se produce a través de las TIC y de la combinación de códigos para la conformación de los textos destinados a la participación en los foros en línea, en un contexto sociohistórico y participando con otros en prácticas socialmente constitutivas, lo que reconstruye progresiva y activamente su personalidad.

En tal sentido, Alfonso (2015), considera la mediación como un proceso consciente e intencionado en el ámbito educativo y sociocultural, que responde a las intenciones del mediador para que el sujeto en desarrollo se transforme; de esta manera, un sujeto es mediador o mediatizado al utilizar el lenguaje y otro tipo de signos o herramientas para transmitir y recibir del medio social: conocimientos, valores, creencias, actitudes y sentimientos. Criterio que se comparte plenamente en esta investigación.

Para determinar las características de la textualidad del texto en formato digital, se parte de las del texto analógico, ofrecidas por De Beaugrande & Dressler (1981), en su Introducción a la textolingüística quienes, determinaron la textualidad en siete criterios: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, transtextualidad e informatividad. Domínguez (2012), las aborda del siguiente modo:

La coherencia y la cohesión: son características fundamentales de todo texto. La primera manifestada a un nivel profundo y caracterizada por la unidad de sentido; la segunda, al modo en que los medios lingüísticos del texto están relacionados, gramaticalmente hablando. La intencionalidad se refiere a la actitud de quien produce un texto coherente respecto a los objetivos que persigue o a la realidad de un proyecto determinado.

La aceptabilidad apunta al receptor; este recibe un texto claro y coherente elaborado con determinada intención, y producido en una situación específica: si no sucede así, la comunicación resulta afectada.

La situacionalidad se refiere a la importancia de un texto en el interior de una situación comunicativa concreta.

La informatividad hace referencia al grado de predicción o probabilidad de determinadas informaciones que aparecen en el texto. La situacionalidad se refiere a la

importancia de un texto en el interior de una situación comunicativa concreta.

La transtextualidad pone en relación al texto con los demás textos con los que establece relaciones de significado. (Permite reconocer al texto como perteneciente a un tipo determinado: carta, informe, acta...). Existen diferentes formas de presentación de la transtextualidad:

- Intertextualidad: Copresencia: Presencia de un texto dentro de otro (cita textual, referencia a otro texto, frases en otro idioma, etc....).
- Hipertextualidad: Versiones de una misma historia (parodias, caricaturas...).
- Paratextualidad: Un texto antes que otro. (exergo, prólogo, epílogo...).
- Metatextualidad: Crítica de otros textos.

Domínguez (2019), precisa que el texto en soporte digital determina su textualidad en cinco criterios, además de los anteriores que comparte con el texto analógico: la hipertextualidad, la multilinealidad (o linealidad no fijada), la multimedialidad, la interactividad y la virtualidad.

La referida autora también explica que la hipertextualidad radica en que la digitalidad textual permite transformar el texto en hipertexto. Consiste en un texto y sus enlaces (links) que pueden abrirse o activarse para remitir a otros textos -o a otros tipos de información visual o auditiva- (o nodos), que, a su vez, contienen enlaces que remiten a nuevos textos (o nodos), y así sucesivamente. Un hipertexto es, en cierto sentido, como una enciclopedia.

La multilinealidad consiste en que se transforma la linealidad, pues el lector se aleja de la noción lineal de lectura para abrirse paso a la galaxia de posibilidades infinitas de activar los enlaces que ofrece el hipertexto para navegar de una unidad de información a otra. Se rompen los modos tradicionales de recepción y de valoración discursiva, puesto que los itinerarios de lectura pueden ser múltiples.

En la textualidad digital, quien debe construir el itinerario de lectura es el propio lector. De modo que un hipertexto, en definitiva, es más que un texto; es un proceso de lectura: un proceso creado por el lector gracias a las posibilidades combinatorias que le pone al alcance el soporte electrónico que lo produce.

La multimedialidad alude a la capacidad de los textos electrónicos de dar cabida a unidades de información pertenecientes a diferentes medios de comunicación, como el verbal, el visual y el auditivo (palabras, imágenes y sonidos).

La interactividad se refiere a la exigencia de interacción entre el usuario y el sistema informático, tanto para la producción como para la interpretación del texto en formato digital. Esta interactividad entre el usuario y el sistema informático exigida por el texto y la textualidad digitales (especialmente por el hipertexto), está implicada también por la concepción de lo virtual como potencial. La interactividad significa colaboración entre el lector y el texto a la hora de producir el significado.

La virtualidad se manifiesta en el hecho de que los textos se pueden copiar en un dispositivo y pasar de este a otro. Es el criterio que describe y explica la característica del texto y la textualidad electrónicas, la que los particulariza, ya que estos solo existen aquí y ahora cuando son actualizados a través de la pantalla de cualquier dispositivo electrónico. “La virtualidad [...] es la manera de existir del propio texto en tanto que objeto mental y artefacto lingüístico” (Ryan, 2017).

La autora de esta investigación coincide con Domínguez (2019), cuando explica que la relación textualidad analógica/digital se concreta en que la hipertextualidad y la multimedialidad son criterios íntimamente relacionados con los de la cohesión y la coherencia, como criterios centrados en el texto. Mientras que la multilinealidad -o linealidad no fijada- y la interactividad son criterios dependientes de la intencionalidad y la aceptabilidad, como criterios centrados en los participantes en la comunicación lingüística, y referidos a los procesos de producción y de interpretación del texto.

Por otra parte, manifiesta que la situacionalidad y la intertextualidad, también dependientes de los anteriores, son criterios centrados en el contexto de comunicación y relacionados con las interferencias e interacciones del texto con ese contexto. Todos ellos, a su vez, están implicados por los criterios de la informatividad, la eficacia, la efectividad y la adecuación, como criterios relativos a la calidad del discurso.

Los criterios de textualidad digital referidos anteriormente son las normas de textualidad digital que funcionan como principios constitutivos de la comunicación digital, puesto que crean y definen la forma de comportamiento identificable como comunicación digital y su incumplimiento atentaría contra el proceso de comunicación digital mismo, afectando la elaboración de textos en estos entornos, por lo que resulta vital respetarlos en aras de garantizar la construcción de textos con la calidad requerida.

En estas nuevas características que adquiere el texto en formato digital y que lo distinguen del texto analógico radican esencialmente las diferencias que se producen en su proceso de construcción.

Sobre la base de estos criterios se entiende que la CTE en formato digital es una actividad que se complejiza todavía más dada la multiplicidad de saberes (lingüísticos, comunicativos y tecnológicos) que debe integrar quien se comunica.

Por otra parte, Henao & Ramírez (2003), plantean que una herramienta de escritura hipermedial ofrece al usuario nuevas posibilidades, como *“comunicar ideas a través de múltiples medios: textos, audios, videos, simulaciones, fotografías, animaciones, etc.; crear múltiples trayectorias y esquemas posibles de lectura; generar textos que ofrecen al lector una interacción más real y dinámica; conectar los textos producidos con otras fuentes de información complementarias; así como abordar la producción del texto, atendiendo mejor a su propio estilo cognitivo, necesidades y expectativas”*. (p. 227)

Estos puntos de análisis han contribuido a reforzar, en la autora de esta tesis, el convencimiento acerca de la necesidad de trabajar con la carrera LEE-L estas cuestiones, a fin de prepararlos para su labor futura, en un mundo en que la comunicación digital es cada vez más común y participativa a nivel social.

Por tanto, se considera que cuando se construye en foros en línea se contribuye con la formación integral del profesional de la carrera LEE-L, al dotarlo de las herramientas necesarias para saber y saber hacer, para aprender y poder enseñar después.

La esencia de estas cuestiones conduce a pensar que en el proceso de formación de la CTE en foros en línea se develan nuevas cualidades de este proceso y se conduce su tratamiento más allá de los niveles alcanzados hasta el momento, con el fin de producir nuevos aprendizajes que superen las metas ya logradas, puesto que estos estudiantes, en los niveles educativos precedentes, lograron una formación básica de la habilidad en sentido general, con distintos grados de desarrollo en correspondencia con sus individualidades, pero para este contexto requieren de aprendizajes complementarios que permitan una adecuada CTE en foros en línea, así como reflexiones metacognitivas que favorezcan la solución de problemas profesionales en las diversas esferas de actuación.

De esta manera, el proceso de formación de la CTE en foros en línea se asocia a la adquisición consciente de los modos de actuar, y a la comprensión de estos; con la dirección del proceso instructivo-educativo por el profesor, el estudiante, recibe orientación sobre la forma de proceder, que resulta fundamental para garantizar una adecuada formación, y esta se concretará a plenitud cuando, una vez adquiridos estos modos de actuación para aprender a aprender, se inicie el proceso de adquisición

de los modos de actuación profesional, para aprender a enseñar y educar, en correspondencia con las esferas de desempeño propias de los profesores de Español-Literatura; es decir, la participación activa en los foros y el modo de orientar su uso, con la calidad necesaria y la frecuencia requerida, de forma que se vaya haciendo cada vez más fácil el empleo de la herramienta.

Al garantizar que la actividad de CTE en los foros en línea sea la suficiente y con la calidad requerida, se dice que el proceso se forma; son indicadores de una buena formación la destreza y calidad con que la actividad de construcción se ejecute.

El proceso de formación de la CTE en foros en línea es sistémico por su naturaleza compleja, donde se armonizan los procesos de enseñanza, de aprendizaje, cognitivos, lingüísticos y socio-afectivos, entre otros. Es histórico porque es visto en el decurso del tiempo, desde diferentes estadios de su evolución, a partir de las ciencias que lo fundamentan. Se considera multifuncional porque su análisis requiere de la consideración de los diferentes aspectos filosóficos que le atañen, como objeto de investigación y de valoración.

El carácter humanista está dado en que con el proceso de formación de la CTE en foros en línea se contribuye con la formación del ideal de ciudadano para las actuales condiciones socio-históricas. Se pretende formar a un ciudadano que sea un profesional competente, con valores ético-morales relacionados con el respeto al otro, la madurez personal, la igualdad, la autonomía, la participación, la justicia social, la solidaridad, la diversidad, la crítica, la creatividad y el compromiso con su realidad, promotor de una comunicación para la paz y la convivencia armónica, capaz de transformarse a sí mismo y transformar el contexto social y laboral donde actúa.

El carácter reflejo-conceptual totalizador de este proceso formativo, se evidencia a partir de la multifuncionalidad y de la sistematicidad de la teoría pedagógica y didáctica desarrolladora que convergen en el proceso de formación de la CTE en foros en línea, como eje vertebrador de la formación de un profesional competente, al construir textos escritos con calidad, reflejo de un pensamiento reflexivo, en su contexto social y laboral.

El proceso de formación de la CTE en foros en línea debe responder a requisitos precisos como la planificación de este proceso, en este caso, de las operaciones que debe realizar quien escribe durante este momento del proceso; se debe, además, garantizar el carácter plenamente activo y consciente de este aprendizaje: la esencia de esta actividad está dada por el hecho de que el sujeto sea capaz de seleccionar de forma racional los conocimientos

y su forma de proceder y de llevarlos a la práctica en correspondencia con los objetivos y condiciones que se determinan cuando se planifica un foro en línea.

Otro de los requisitos para el proceso de formación de la CTE en foros en línea es su realización gradual, programada, de manera que transite por un sistema de etapas recursivas en el transcurso de las cuales las acciones deben sufrir determinados cambios hasta adquirir las cualidades idóneas que las caracterizan como proceso y como resultado.

Cuando se forma la CTE en foros en línea, los estudiantes, a su vez, desarrollan sus capacidades cognoscitivas, pues como actividad compleja requiere de la adquisición de múltiples saberes que les permiten su aplicación en la resolución de problemas profesionales relativos al uso adecuado de la lengua materna en contextos de comunicación en línea.

Para ello, es necesario que su formación sea el resultado de un trabajo coherente que se articule a partir de todas las disciplinas docentes del currículo, específicamente, de la Disciplina Principal Integradora y la disciplina Lenguaje y Comunicación y se concrete en el colectivo de año académico; en el caso particular del contexto investigado, el énfasis fundamental debe realizarse en que se asimile el modo de actuación para adquirir el procedimiento que requerirá después en su desempeño profesional.

CONCLUSIONES

Los resultados de la sistematización realizada permiten a las autoras asumir como referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de formación de la CTE en foros en línea el modelo didáctico de Domínguez (2006), las investigaciones relacionadas con el empleo de las TIC en el ámbito pedagógico, específicamente con los foros en línea y con la escritura en formato digital, la teoría del contexto, la competencia comunicativa, la teoría de los actos de habla y la alfabetización académica; desde la tecnología se considera determinante el uso de internet como herramienta educativa, los foros como recurso de la plataforma Moodle y el modelo TPACK que integra la tecnología, la pedagogía y el contenido en la enseñanza; en lo pedagógico se favorece la combinación eficiente de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, además de la pedagogía del texto; por último se favorece una didáctica desarrolladora de la Educación Superior y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de enseñanza de lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, A. (2015). *La formación investigativa de los adiestrados de las carreras pedagógicas, mediada por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)*. (Tesis doctoral). Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca".
- Álvarez de Zayas, C. (2000). Didáctica. *La Escuela en la Vida*. Editorial Pueblo y Educación.
- Arango, M. L. (2003). *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje*. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE. Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación. <http://www.tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/ForosVirtuales.pdf>
- Area, M. (2018). *Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos?* RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2), 25-30.
- Calle, G., & Sánchez, J. A. (2017). *Influencia de los entornos personales de aprendizaje en las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital*. Entramado, 13(1), 128 -146.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Castro, N., Suárez, X., & Soto, V. (2016). *El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios*. Innovación Educativa, 16(70), 23-42.
- De Beaugrande, R. A., & Dressler, W (1981). *Introducción a la textolingüística*. Editorial Ariel.
- Domínguez, I. (2006). *Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos*. (Tesis doctoral). ISP Enrique José Varona.
- Domínguez, I. (2012). *La enseñanza de la redacción: algunos apuntes necesarios*. Ed. Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2019). *Leer y escribir en la universidad: ¿Alfabetización académica?* (Ponencia). Evento Internacional Humanísticas, 2017. Universidad de Matanzas, Cuba.
- Garibay, M. T. (2013). *El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gros, B., & Adrián, M. (2004). *Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior*. Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 5(1).
- Henao, O., & Ramírez, D. (2003). *Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura*. Revista Educación y Pedagogía, 18(46).
- Lacón, N., & Ortega, S. (2008). *Cognición, metacognición y escritura*. En: Revista signos, 41(67), 231-255.
- Martínez, L. E. (2018). *Modelo de superación para profesores de la Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca".
- Montaño, J. R. (2015). *Leer y escribir en la universidad*. Sello Editor Educación Cubana.
- Navés, F. A. (2015). Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva? CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 20, 238-248.
- Ramírez, D., Henao, O., & Uribe, A. (2013). *Wikitores: Propuesta Didáctica para desarrollar habilidades de escritura utilizando una wiki*. Universidad de Antioquia.
- Tagua, M A. (2006). *La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo*. Revista Cognición, 8, 59-74.

05

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FASHION'S INFLUENCE ON LIFESTYLE FORMATION

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DE LA INFLUENCIA DE LA MODA EN LA FORMACIÓN DEL ESTILO DE VIDA

Ibrahimova Diyana Rashid¹

E-mail: diyane_huseynova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7277-3836>

¹ Baku State University, Azerbaijan.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Rashid, I. D. (2020). Psychological aspects of fashion's influence on lifestyle formation. *Revista Conrado*, 16(77), 42-49.

ABSTRACT

The author emphasizes the importance of fashion in people's lives by talking in detail about fashion, lifestyle and its interaction. Being able to dress beautifully is an art and a science. Being able to dress luxuriously only depends on taste, not wealth. At the same time, the article examines the manifestations of fashion and lifestyle of students studying in the art and other fields, the factors that affect them. Thoughts on the psychological mechanism of this process in young people, as well as the study of researches in this area are analyzed. The results of the study show that fashion is one of the factors influencing the formation of the lifestyle of young people and is the basis of its action plan. It turned out that the attitude of young people to fashion, the perception of fashion as a way of life affects the way of self-expression. They try to assert themselves by accepting fashion as a way of life.

Keywords:

Fashion psychology, psychological impact, social groups, life style.

RESUMEN

El autor enfatiza la importancia de la moda en la vida de las personas al hablar en detalle sobre la moda, el estilo de vida y su interacción. Poder vestirse bellamente es un arte y una ciencia. Poder vestirse lujosamente solo depende del gusto, no de la riqueza. Al mismo tiempo, el artículo examina las manifestaciones de la moda y el estilo de vida de los estudiantes que estudian en el arte y otros campos, los factores que los afectan. Se analizan reflexiones sobre el mecanismo psicológico de este proceso en los jóvenes, así como el estudio de investigaciones en esta área. Los resultados del estudio muestran que la moda es uno de los factores que influye en la formación del estilo de vida de los jóvenes y es la base de su plan de acción. Resultó que la actitud de los jóvenes hacia la moda, la percepción de la moda como forma de vida afecta la forma de autoexpresión. Intentan afirmarse aceptando la moda como una forma de vida.

Palabras clave:

Psicología de la moda, impacto psicológico, grupos sociales, estilo de vida.

INTRODUCTION

Fashion, which is a specific and very dynamic form of mass behavior, might be expressed as a temporary advantage of a style, an idea, adopted in a certain part of life or culture over a period of time. Fashion expresses the interaction between human and clothing. At the same time, it is a unique process that is constantly evolving within the old social forms by promoting innovation. It is worth noting what the famous French fashion designer Pierre Cardin said about fashion: "Fashion means renewal. The principle of this comes from the nature. The tree sheds its old leaves, and the human takes off the clothes that he/she is tired of."

When any garment is used excessively, people are quickly fed up with them." Based on these ideas, we can say that fashion saves people from the fatigue of sameness. At the same time, fashion is a holiday for the eyes at the background of everyday life (S.Kirsanov). People want to please each other, dress nicely, and look good.

Modern fashion reflects the corresponding changes to the period of postmodernism in society. The diversity of postmodernism, as before, has led to the lack of a unified fashion standard for everyone in modern fashion. Different social groups have different value systems and, accordingly, numerous and ever-changing fashion standards. It is possible to observe many «fashions» instead of one fashion. This is because fashion is related to lifestyle and the behavioral characteristics of certain social groups.

Before explaining the assessment of fashion as a lifestyle factor, as well as the impact of fashion on a healthy lifestyle, let's pay attention to the essence of this concept. Lifestyle (Latin *modus vivendi*) - combines communication, behavior, habits, thoughts and reflects a person's individual life form, lifestyle (Gurbanova, 2019). In other words, lifestyle is a form of human existence that manifests it self in actions, interests, and thoughts. That is, lifestyle is a set of a number of features of human life and activity that determine the direction of life. Human interests, needs, habits, worldview, education, and values play an important role in the formation, improvement, and sustainability of a lifestyle. Its main features are labor, daily life, socio-political and cultural activities of people, as well as various behavioral habits and manifestations.

DEVELOPMENT

The concept of lifestyle was first developed by M. Weber (1911) and later introduced to the science of psychology by A. Adler (1912). Human lifestyle has been the most researched topic in local and foreign literature, especially in recent years: Kostas (1970); Toffler (1970); Burde (1994); Gurbanova (2019); Mustafayev (2020); and others.

The Western school of sociology is characterized by the idea that the individual belongs to a certain social group, class, which connects the problem of life style with the characteristics of the social structure of society. (P.Burde, M.Weber, T.Vebler) (3). Other researchers analyzed the concept of lifestyle in terms of the integrity of the personality, its internal and external manifestations, the process of shaping the way of life (A. Adler, H. Ansbacher (1920), G. Allport (1937)). In modern times, the concept of lifestyle is analyzed in relation to the characteristics of active lifestyle and consumer style, leisure time. (late XX-early XXI century T. Lilovich, Y.A. Stebbing, L. Steinberg, etc.). Other researchers emphasize the role of the mass media in shaping lifestyles through the influence of the mass audience. (R.S Allen, A. Bandura, M. Eslin, T. F. Hartnegel, etc.).

As we mentioned earlier, the concept of lifestyle was introduced to psychology by A. Adler. Defining an individual lifestyle as "the completeness of individuality", A. Adler argues that the lifestyle consists of various motives, character, interests and values that manifest in all forms of human behavior. After Adler, the concept of lifestyle has not been significantly studied in any psychological theory. An individual's lifestyle and characteristics are described in other terms: "individualization" (K.G.Yung (1907-12)), "stylistic features", "expression", "manifestation plan", "life scenarios" (E. Bern (1961)), life strategies (path, perspectives) (L.S.Rubinstein (1935)), A.Abulkhanova (1991), A.Kronik (1994)), "life options" (V.N.Druzhinin (2000)), "individual way of life" (Sh.Brueyler (1933)), "meaning of life" (V. Frankl (1959)) et al. In general psychology, it has been replaced by the concepts of "individual activity style" and "cognitive styles" (Aliyev, 2006).

As mentioned above, in Frankl's works, the concept of lifestyle is called "the meaning of life." According to Frankl, who calls modernity the excitement of the century, if a person cannot find the meaning of his life, he cannot live. If he cannot find the meaning of death, then he is doomed to live and has no reason to die. According to Frankl, the question "What is the meaning of life?" is similar to the question "What is the best move in chess?" Because it is impossible to say what is the best move in a chess game without taking into account the latest state of the pieces, as well as the unique personal qualities of the opponent. This also applies to human life. So the meaning of life is different for each person.

E. Bern is one of the other researchers studying the concept of lifestyle. According to E. Berne, the scenario is a constantly evolving life plan formed in early childhood under the influence of parents. The family scenario has traditions and expectations established for each member of the family, which is successfully passed down from

generation to generation. The family scenario has traditions and expectations established for each member of the family, which is successfully passed down from generation to generation.

Having received a ready-made prescription from the parents, the child begins to play the necessary roles for the realization of the drama of life, taking a psychological position. Thus, scenarios operate throughout everyone's life. They are based on decisions made in childhood and parenting programs.

E. Bern suggested 6 methods to survive the scenarios listed below. He called them simply scenario examples or scenario processes, and sometimes just scenario. Each scenario corresponds to a certain ancient Greek myth: 1) the "Never" script or the Tantala script; 2) "Not yet" script or Hercules script; 3) "Then" scenario or Arachno script; 5) "Approximate" script or Sisyphus script; 6) "Open ending" script or the script of Philemon and Bavkid (Aliyev, 2006).

According to modern views, human individuality is a product of one's activities. Thus, it manifests itself in the selection of areas of social experience, in the areas of activity and relationships that the individual owns. For this reason, it is not a set of individual features of human life, but its specificity that is the starting point of D.A. Leontyev's (2007) psychological research.

According to D.A. Leontyev, lifestyle is a unique way chosen by people to achieve a goal. Within the framework of lifestyle, each person creates his own subjective opinion about himself and the environment. In other words, it is a set of tools to adapt to the environment (Butenko, 1978).

Taking advantage of the classification Academician Bestuzhev (1980); Lisich (1982), and others about lifestyle, he distinguishes 4 main categories of lifestyle: 1. Economic - "standard of living"; 2. Sociological - "quality of life"; 3. Social - "psychological - lifestyle"; 4. Social - "economic -life structure".

The standard of living belongs to the economic category and implies a higher level of well-being. This includes production activities (work). Lifestyle is a socio-psychological category. It is assessed by external forms of behavior, mainly reflecting the characteristics of individual or group behavior, focused on daily life: the organization of work and leisure; extracurricular activities, life structure; behavioral maneuvers; pleasure, value choices, etc.

Quality of life is a sociological category. According to Y.P. Lisichina, this can be included in intellectual activity as a sphere of social activity. Life structure is a socio-economic category that encompasses human life and culture.

Its components such as medical, physical activity (sports and physical culture) can be mentioned here. According to Y.P. Lisichina, this can be included in intellectual activity as a sphere of social activity. Life structure is a socio-economic category that encompasses human life and culture. Its components such as medical, physical activity (sports and physical culture) can be mentioned here.

Summarizing the above, we can say that the methods of life reflect the principles of social organization of the subject's forms of life activity, and "lifestyle" reflects the possible life options within certain principles and social norms that make up the life of society. Thus, the way of life is a set of sustainable methods and forms that make up the socio-cultural life of people (Y.P. Lisichin, 1982).

A person's lifestyle and behavior are determined by a system of needs. The demand for fashion is met by the need for innovation and imitation, which is its basis. The practice of imitation, as well as the desire for innovation, is widespread in modern society. M. Bayuoter (2007) rightly notes that imitators repeat the elements of a successful actor's activity. E.V Nesterenko's fashionable behavior and fashionable standards-bearers were regarded by the society as a successful actor: "... his behavior, ideas, lifestyle is an example for imitation" (7).

In the twentieth century, researchers saw fashion as the emergence of a new style, the beginning of a new style age. It is no longer fashion and style that are valued, but a person's way of life. While in the 60s and 70s, researchers studied fashion as a separate criterion, today fashion is studied more broadly. Thus, fashion covers not only clothing, but also all areas of culture and human life. This means that fashion is becoming a way of life. Already in the 80's, fashion designers were required to be creative not only in clothing, but also in every field that would reflect a person's lifestyle. Ralph Lauren said in one of his interviews: »... I'm not just a designer, I create a way of life. I aesthetically change the way the world looks ...» (January 22, 1993). As an example, we can also mention the Giorgio Armani boutique. The boutique covers an area of 8000 square meters. Here are Emporio Armani (clothing, diffuse brand), Armani Jeans (clothing, jeans), Armani Casa (furniture, home textiles), Armani Sony Gallery (home appliances, music, film), Armani Profumi (perfumery), Armani Fiori (flower shop), Armani Libri (book), Armani Arte (art gallery), Armani Caffè (café) and Armani Nobu (Japanese cuisine restaurant). Of course, a person who visits such a store falls into the "world of Armani" according to a ready-made recipe, "Armani recipe". For this reason, the importance of fashion change is partially replaced by the concept of lifestyle (7).

Although not sufficiently studied in the local literature, the problem of lifestyle in foreign (especially western) literature is one of the most studied and relevant areas. One of the most interesting classifications of lifestyle belongs to Lyudmila Yatina. "Polystylism". A new stage in the Development of Fashion (1998) distinguished the following lifestyles in her work: "materialism" "pragmatism", "activism", "hedonism". "Hedonism" is characterized by practices aimed at providing entertainment and demand, self-care and taking care of one's body, equi-orientation.

The main thing for a hedonist is not the usefulness and practicality of a new hairstyle, clothes, car or participation in mass cultural events, but the fact that it is aimed primarily at enjoying the work. Work and communication are based on this idea. In short, the basis for a hedonist is to enjoy the work he does. Today, the main lifestyle offered by the fashion industry, especially in relation to luxury products, is hedonism.

"Materialism" is also characterized by ego-orientation as "hedonism". When it comes to things, these two styles differ in the way they exist. If for the "hedonist" the acquisition of things is based on the principle of "likes or dislikes", for "materialism" the possession of things is chosen on the basis of pleasure.

For a hedonist, the source of pleasure is living at home, driving a car, while for materialist, owning a house or a car means owning an expensive property and item.

In "activism" and "pragmatism", the attitude towards people is characterized by having an alter-orientation, which is expressed not only in oneself, but also in others.

For "activists" the attitude to the world of things is valuable in action, in the desire for change, for "pragmatists" any action is valuable because it is useful, there must be a reason to own it. For example, if the value of work for an "activist" is in the process itself, in communication, in maintaining social ties, for a pragmatist it is first and foremost a gain, a career.

Today, a lifestyle characterized by hedonism and extremism prevails. At the same time, it is noticeable that a certain part of the youth is directed to a lifestyle characterized by altruism, education and creative desire. A typical lifestyle for young people is viewed through the prism of the problems of young subcultures, which excludes the majority of young people from the field of research on this topic (Goffman, 1994).

Michael Brake's "Youth Culture. Sociology of Youth Culture and Subculture in America, England, and Canada" provides a detailed analysis of the social constructs that determine lifestyle. The author distinguished the components of

style, such as image, manner and argot. He also took into account the leisure time as an important point in the style. Image was reviewed as an external proof of attachment to a certain status - clothing, accessories, body ornaments (piercings, tattoos, jewelry, etc.) are important for self-presentation, to identify with an important (reference) group.

Manner is the manifestations of a person's own body: that is, gait, posture, gestures - in communication, the individual realizes his image in this way. Manners help others to appreciate the sincerity and authenticity of the style. Argot is not only a slang characteristic of a group to which an individual associates himself, real or symbolic, but also a dictionary that uses a language understood by that group. It is clear that in all these important elements of style there is something internal, it is difficult to simply describe and play the style.

These signs of lifestyle are very important to characterize youth. However, lifestyle should not be understood as a feature of this age group alone. Thus, for example, "youth" lifestyles characterized by activity, mobility, optimism, risk-taking, exclusivity, self-presentation are not just young people. Like other stylistic images, the image of "youth" emphasizes the dominant value associated with youth itself.

The style itself can be applied not by all young people, but often by adults and even the elderly, for example, is actively used in the advertising of anti-aging cosmetics or fashion machines.

Fashion, as a constantly working mechanism in a changing society, is responsible for social needs and is seen as a value. It is the objectification of the principle of society. Which in the process of fashion forms the norms of behavior and lifestyle with the development of the motives of the participants and the aesthetic values of fashion (9).

Fashion researcher T.Lyubimova characterizes fashion as a cultural event and distinguishes a number of its features:

1. The universality of fashion activities that can manifest itself in any object and standard: things, ideas, people, actions.
2. Multifunctionality - fashionable innovations are not intended for long-term storage as cultural samples, but are used for immediate consumption.
3. Dominance. Any object, image, idea, personality can be dominant. Which can be the center where the unity of society's lifestyle is established and stabilized as a new fashion era.

Thus, lifestyle has a complex relationship with the social structure: on the one hand, larger social class groups differ in lifestyle, on the other hand, the difference in lifestyle

of social communities does not necessarily coincide with social class discrimination, and life can be found in communities belonging to different classes in one way or another. Gender, age, and education are more important for lifestyle differentiation.

It is very interesting and important to look through the role of the interaction between the “fashion” and “lifestyle” in the lives of the youth. Nowadays, “youth” is a special age group formed on the basis of the age features and characteristic values, covering a long period of the human life. The youth turned into a special socio- psychological category with their values, desires, structures, special self-awareness and their own subcultures.

Summarizing the above, we can give such a definition for the youth: youth – is a socio-demographic group of the young people characterized by their special role in the cultural, economic, social and political life of the society, having lived a period of social maturity, knowledge, labor and spiritual experience, and characterized by the ability to incorporate the best traditions of the previous generations and to fill them with their own creativity.

Lifestyle is interpreted as a sum of the patterns of stable behavior, social and cultural experiences related to the characteristics of a social group called the youth, which creates specific features of a lifestyle which are not usually applied to other age groups. Existence of cultural freedom (autonomy) of the youth, as well as the youth's self-recognition in the cultural activity forms in the modern society turns the lifestyle of the youth into a considerable social and cultural event. Lifestyle is a key characteristic of the youth having socio-structural features in the development phase.

The active usage of fashion by the youth is explained on the one hand by strengthening their role as a subject of social change, and on the other hand by their unstable position in the society, incomplete mastering the social roles, norms and values, and by being an early stage of life. Fashion is one of the self-assertion forms for the modern youth. It can be explained by demarcation and correction functions of the fashion. The first provides their need for self-assertion, recognition and independence; and the second fosters their socialization, their integration into a «mature» society, as well as into social and cultural values. Fashion builds or shows the borders of the youth and culture on the one hand, and on the other hand, it denigrates these borders (Yunusov, 2006).

Thus, first of all, fashion promotes the formation of a special youth society; second it destroys this characteristic over time. At the same time, the youth culture was mainly created by “adult” society; therefore, it bears a special responsibility for its content. Everyone has to make a choice between different values and behaviors in their lives in one way or the other, and has to continue it. Being aware about the existence of fashion can help to make this choice in a responsible way for development of an individual and society, and without this choice there exist no personality.

Fashion – is a sphere of life which is full of various events, contradictions, social perspectives, which is characterized by high level of development. Using fashion, humans get an opportunity to have a contact with the environment, achieve a high rhythm of life, and consequently, develop.

Fashion, in its turn, plays modelling, integrating and motivating roles, and encourages humans and their groups to the social impact. This feature and its social role are determined by the formation and application of personal norms, ideals, values and behavioral patterns encouraging the people to the activity. In other words, fashion is a key part of the social mechanism of personality formation: either it acquires longing for integrity and creativity, or acts as a connector gaining typical social reactions.

The research mainly contains such an assumption that nowadays the clothes of the students of any branch, regardless of their profession, act as a self-expression way and form their lifestyle (There are no significant differences between the lifestyles and attitudes of the art students and those of other faculties to fashion. That is, the students of both the arts and human sciences accept the fashion as the meaning of life).

In order to determine whether there is a difference between two independent groups (art students and students of other faculties) on different variables and features and to make a comparison between two groups on different variables, “T.test” analysis in SPSS programme were used. According to the analysis of the scores of both groups on «Life Orientation Test (LOT)» variable, there is no significant difference between the groups on five features of LOT. A comparison of the numeric mean and standard deviation indicators in the below statistical table of five features shows that there is no difference between the groups (Table 1).

Table 1. Statistics of two independent groups on «Life Orientation Test (LOT)».

Group statistics				
	Group	N	Mean	Standart deviation
Purpose	Art	360	32.50	6.449
	Other	360	33.25	5.869
Process	Art	360	28.65	7.234
	Other	360	28.20	6.521
Outcome	Art	360	24.55	5.813
	Other	360	23.85	3.655
Locus control – I	Art	360	20.80	4.525
	Other	360	20.65	5.147
Locus control – Life	Art	360	29.80	5.543
	Other	360	29.95	7.005

In order to conduct accurate measurement between the groups and to check whether they are statistically “meaningful”, the level of “Sig” in the “T.test” table was investigated (Table 2).

According to the table, “P value” or Sig is 0.588 on “Purpose”, 0.771 – on “Process”, 0.521 – on “Outcome”, 0.890 – on Locus control – I and 0.916 – on Locus control – Life. There is no “significant difference” (in 0.05 level) between two groups on the above five features, since the P value on five features or Sig>0.05. It should be noted that during the “T.test” analysis, when Sig≤0.05, the difference between the groups is meaningful at 0.05 level, otherwise the difference is meaningless at 0.05 level.

Table 2. T. test on “Life orientation test (LOT)” between two independent groups.

	T. test between independent groups					
	t	df	Sig. (2-tailed)	De- viation from average	Stan- dard devia- tion	95% relevance Low High
Purpose	-.544	78	.588	-.750	1.379	-3.495 1.995
Process	.292	78	.771	.450	1.540	-2.616 3.516
Result	.645	78	.521	.700	1.086	-1.462 2.862
Locus control – I	.138	78	.890	.150	1.084	-2.007 2.307
Locus control – Life	-.106	78	.916	-.150	1.412	-2.962 2.662

In a survey on fashion, outcomes by questions are as follows. The most answers in both groups to the question: “What does fashion mean for you?” were lifestyle, way of self-expression and wearing style (Table 3).

Table 3. Answer to the question: “What does fashion mean for you?” by different groups.

What does fashion mean for you?				
Answer variants		Type of vocation		Total
		Other		
1	Lifestyle (meaning of life)	46	48	94
2	Self-expression style	41	40	81
3	Wearing style	27	34	61
4	Way of behaviour	16	0	16
5	All innovations	13	14	27
6	Differ	12	20	32
7	Looking special	10	7	17
8	Arts	9	15	24
9	Development	6	2	8
Total		180	180	360

Among answers of respondents to the question: “Why do you use fashion novelties?”, those such as using fashion novelties, feeling comfort, showing one's individuality took prevalence in both groups. In another group, additionally, the answer: not looking worse than others ranked over (Table 4).

Table 4. Answer to the question: “Why do you use fashion novelties?” by different groups.

Why do you use fashion novelties?			
Answer variants	Type of vocation		Total
	Arts	Other	
No answer	0	4	4
For using fashion novelties (J)	48	34	82
For not looking worse than others (e)	16	36	52
For showing one's relatedness to “Fashion-forward people” (d)	20	12	32
For attracting surrounding people's attention (c)	24	10	34
For feeling comfort (b)	40	56	96
For showing one's activity (a)	32	28	60
Total	180	180	360

Although there are observed relative differences in the answer to the question: “How do you think, which of the mentioned definitions is correct?”, answers by both groups are almost the same (Table 5).

Table 5. Answer to the question: “How do you think, which of the mentioned definitions is correct?” by different groups.

How do you think, which of the mentioned definitions is correct?			
Answer variants	Type of vocation		Total
	Arts	Other	
No answer	5	3	8
Fashion is modernity and being ahead (E)	25	28	53
Fashion is a common interest (D)	19	25	44
Fashion is a set of things and definitions which are famous in certain time span (C)	47	38	85
Fashion is one's way of behaviour to show one's “Ego” (B)	38	43	81
Fashion is an aesthetic category forming a person's appearance (A)	46	43	89
Total	180	180	360

The answer to the question: “To your mind, which age groups of people are influenced by fashion?” was all groups of the youth in both groups. And this is one of factors showing what an important role the fashion plays in their lives (Table 6).

Table 6. Answer to the question: "To your mind, which age groups of people are influenced by fashion?" by different groups.

"To your mind, which age groups of people are influenced by fashion?"			
Answer variants	Type of vocation		Total
	Arts	Other	
No answer	2	1	3
It is difficult to answer (D)	30	32	62
All age groups	26	20	46
Almost all age groups except the elderly people (C)	32	51	83
All the youth (B)	61	52	113
Just one group of the youth (students) (A)	29	24	53
Total	180	180	360

Answers by both groups to the question: "How do you characterize fashion-forward people (3 variants may be shown)?" show that respondents characterize a fashion-forward person as a bold one able to be open to novelties (Table 7).

Table 7. Answer to the question: "How do you characterize fashion-forward people?" by different groups.

How do you characterize fashion-forward people (3 variants may be shown)?			
Answer variants	Type of vocation		Total
	Arts	Other	
A person showing oneself and not fearing of being distinguished (a)	39	28	67
A person fearing of being distinguished by preferring to things in fashion in order to be lost in public (b)	12	16	28
A person showing his/her relatedness to a certain social group (c)	28	32	60
A non-traditional person open to novelties (d)	31	26	57
A person putting his/her opinions against adopted values by fashion (e)	25	9	34
A tasteless person wearing everything in fashion regardless of fitting or not (f)	8	16	24
A marionette-person falling under influence and approving things preferred by majority (g)	17	29	46
A person hiding his/her undesired appearance and specific features by means of stylish dressing (h)	16	17	33
It is difficult to answer (i)	4	7	11
Total	180	180	360

Answers to the question: "How do you think, may a student's stylish appearance show his/her level of culture?" make it clear that in both groups, the number of respondents thinking that the fashion is one of more important indicators of a level of culture is much more (Table 8).

Table 8. Answer to the question: "How do you think, may a student's stylish appearance show his/her level of culture?" by different groups.

How do you think, may a student's stylish appearance show his/her level of culture?			
Answer variants	Type of vocation		Total
	Arts	Other	
There is scarcely any relation between stylish appearance and a student's level of culture (D)	48	45	93
There are more important indicators of a student's level of culture (C)	73	84	157
It is one of indicators of a student's level of culture (B)	46	29	75
Of course, it clearly shows a student's level of culture (A)	13	22	35
Total	180	180	360

The research we conducted showed that there are no material differences among hypothesis put forward by us, attitude of students studying in faculties such as arts and so on. to fashion, as well as modes of lives. The hypothesis of the research almost found its confirmation. So, attitude of respondents with low Locus control life indicator is positive, they see the fashion as meaning of their lives.

While, self-realizing people according to Life Effectiveness Scale show negative attitude to fashion. This means that there is an inversely proportional relation between self-realization and fashion. I.e., the youth that don't self-realize choose fashion as a way of self-realization, self-expression. Respondents with high results according to process scale evaluate the wearing, clothes as a means adding colour to our lives.

CONCLUSIONS

Results of research we conducted showed that the youth's attitude to fashion, their perception of fashion as lifestyle impacts to way of self-expression. Accepting fashion as lifestyle they try to approve themselves.

I guess a structure of inspiration by dress audience isn't expressed correctly to the expected degree. The youth not only attract attention of people, but they also express themselves in full and know significance of ways for doing this. That's why the definition of confirmation clears up an emotional-psychological world of fashion audience to R.B.Fishman and other researchers. The dress is not a means confirming a person or a main means of proving.

For individuals not finding this or any means since their period of youth, this talent also is more significant. Fashion means more things for youth. First, as a means for proving and showing oneself, fashion refers to any social layer.

Second, it is a form allowing the youth to distinguish themselves from other social classes. Proving oneself is a main point of the youth's fashion, shows their individuality and features. It is related to maintaining a stylish thing, showing stylish attitude and stylish views, helps to the youth to express their "Ego" and maintain this status. Ages between 19 and 24 was characterized with non-stability of social and

material state, because almost the most of young people in this interval of ages are observed to show and express their society during their studying in universities. Fashion in this class mainly means the youth's independence.

So, as two events completing and identifying (defining) each-other which lead to cultural changes in the society, we can come to a conclusion that there is an obvious relation between fashion and lifestyle. So, fashion closely relates to people's lifestyle. Moreover, it is a social norm spontaneously formed in a certain lifestyle during this or another period of time (regardless of everyone's trying to manage this phenomenon by purposely impacting on activity of firms producing mass consumption goods recently).

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Aliyev, R. (2006). History of Psychology. Baku.
- Bestuzhev, L. (1978). Methodological problems of studying the quality, level and lifestyle. M.
- Butenko, A. P. (1978). Lifestyle: problems and judgments. Baku.
- Goffman, A. B. (1994). Fashion and people: a new theory of fashion and fashionable behavior. M.
- Gurbanova, L. (2019). Mental health. Baku.
- Lisitsyn, Y. P. (1982). Lifestyle and health of the population. M.
- Mustafayev, A. K. (2020). Contemporary culture and lifestyle. <http://philosophy.edu.az/index.php?newsid=751>
- Yunusov, N. R. (2006). Development trends of modern fashion. Baku.

06

ACTITUDES DE IDENTIDAD CON LA PROFESIÓN, EXPECTATIVAS PROFESIONALES Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO PREPROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE INTERNADO DE OBSTETRICIA

IDENTITY ATTITUDES WITH PROFESSION, PROFESSIONAL EXPECTATIONS AND ITS RELATIONSHIP WITH PERFORMANCE PRE-PROFESSIONAL IN STUDENTS OF INTERNSHIP OF OBSTETRICS

Gudelia Zevallos Ypanaqué¹

E-mail: gudeobst@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4197-6619>

Juan Abel Palomino Orizano²

E-mail: opjabel2002@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2546-9684>

César Cipriano Zea Montesinos³

E-mail: cesar.zea@unh.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1109-5458>

Olga Vicentina Pacovilca Alejo³

E-mail: olga.pacovilca@unh.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7219-9907>

¹ Centro Materno infantil Rímac. Lima. Perú.

² Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú.

³ Universidad Nacional de Huancavelica. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Zevallos Ypanaqué, G., Palomino Orizano, J. A., Zea Montesinos, C. C., & Pacovilca Alejo, O. V. (2020). Actitudes de identidad con la profesión, expectativas profesionales y su relación con el desempeño preprofesional en estudiantes de internado de Obstetricia. *Revista Conrado*, 16(77), 50-54.

RESUMEN

La investigación tuvo por objetivo estudiar las actitudes de identidad con la profesión, las expectativas profesionales y su relación con el desempeño preprofesional en estudiantes de internado de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas. Para ello se trabajó con el diseño de investigación descriptivo correlacional, porque se estudió las variables y sus grados de relación tal como se encontraron y en un momento dado. La población estuvo conformada por 131 estudiantes, con una muestra de 98 estudiantes del internado I, II y III, de ambos sexos, y de edades entre 20 y 27 años. Para recoger los datos se aplicó la Escala de Actitudes de Identidad con la Profesión, el Cuestionario de Expectativas Profesionales y el Cuestionario de Desempeño Preprofesional, elaborados y validados para el presente estudio. Luego se procesó dichos datos, concluyendo que un mayor porcentaje de estudiantes de internado de obstetricia tienen actitudes de identidad con la profesión favorable, expectativas profesionales regulares y un desempeño eficiente.

Palabras claves:

Actitudes de identidad profesional, expectativas profesionales, desempeño preprofesional, motivación, criterio clínico, responsabilidad y relaciones humanas.

ABSTRACT

The objective of the research was to study the identity attitudes with the profession, professional expectations and their relationship with pre-professional performance in internship students of Obstetrics at the Alas Peruanas University. For this, we worked with the descriptive correlational research design, because the variables and their degrees of relationship were studied as they were found and at a given time. The population consisted of 131 students, with a sample of 98 students from boarding school I, II and III, of both sexes, and aged between 20 and 27 years. To collect the data, the Professional Identity Attitudes Scale, the Professional Expectations Questionnaire and the Pre-professional Performance Questionnaire were applied, elaborated and validated for the present study. This data was then processed, concluding that a higher percentage of midwifery boarding students have attitudes of identity with the favorable profession, regular professional expectations, and efficient performance.

Keywords:

Attitudes of professional identity, professional expectations, pre-professional performance, motivation, clinical criteria, responsibility and human relations.

INTRODUCCIÓN

En muchas oportunidades nos preguntamos de que depende el desempeño de los estudiantes en las prácticas pre profesionales, ¿será acaso producto de las actitudes de identidad con la profesión?, ¿las expectativas profesionales que tienen?, entre otras. Son estas interrogantes las que motivaron el presente estudio.

Se conoce que las actitudes constituyen valiosos elementos para la predicción de conductas de las personas, es decir permiten conocer la futura actuación de las personas a favor o en contra de un hecho, de una situación, de un grupo o de un problema psicosocial, así como la actuación en favor o en contra de la identidad de una determinada profesión como es el caso de este estudio.

Las actitudes nos ayudan a formar una idea más estable de la realidad en que vivimos, y son base de todas las relaciones sociales; es una organización relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación que predispone a la persona para responder de una determinada forma, son un conjunto de cogniciones, creencias, opiniones, y hechos (conocimiento), e incluye las evaluaciones (sentimientos) positivas y negativas, que se realiza respecto a un objeto central (Freedman, et al., citados por Rodríguez, et al., 2008).

Y para Myers (1993), las actitudes son creencias o sentimientos que determinan cierta disposición frente a los objetos, las personas y a los hechos (p. 540); también se entiende las actitudes como proposiciones que evalúa a los objetos, personas o circunstancias como favorable o desfavorable, y reflejan los sentimientos personales respecto a algo (Robbins, 2004).

La actitud es la percepción, evaluación y valoración que se hace de las experiencias que se tiene con un objeto determinado. En este sentido tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. El primero consta de percepciones de la persona sobre el objeto de la actitud y de la información que posee sobre él, que viene a ser el componente cognitivo.

El segundo está compuesto por los sentimientos que dicho objeto despierta, siendo éste el componente afectivo. El tercero incluye la tendencia del sujeto a manifestar pensamientos, emociones y sentimientos acerca del objeto en forma de acciones, que viene a ser el componente conductual (Morales, et al., 2007). Las actitudes son variables intrínsecas no observables directamente, sujetas a inferencias de la observación de las conductas (Rodríguez, et al., 2008).

La expectativa es la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta, dicha evaluación se

basa en la experiencia previa del propio sujeto o de experiencias de otros, como es el caso de la expectativa social compartida (Aseguinolaza & Tazón, 2009). La expectativa puede ser dos tipos de expectativas: de eficacia y de resultado. La expectativa de eficacia hace referencia a la valoración que hace una persona de poder realizar una conducta o secuencia de conductas de manera adecuada. La expectativa de resultado es la estimación que hace la persona de las consecuencias de su conducta (Aseguinolaza & Tazón, 2009).

El desempeño profesional es el comportamiento o conducta real del trabajador o educando para desarrollar competentemente sus deberes u obligaciones inherentes a un puesto de trabajo. Es lo que en realidad hace no lo que sabe hacer. Esto comprende la peripiecia técnica, la preparación técnica más la experiencia acumulada, eficacia en decisiones, destreza en la ejecución de procedimientos y buenas relaciones interpersonales, entre otros (Urbina, et al., 2006).

El desempeño preprofesional está relacionado con el desempeño en las prácticas preprofesionales, y las prácticas preprofesionales se refieren al conjunto de actuaciones de un estudiante en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión, y están diseñadas, no tanto como una práctica profesional en estricto sentido, sino como una oportunidad de aprendizaje (De Miguel, 2006); donde van aprender a comprender la cultura de una organización, sus valores, su modo de actuar, los comportamientos que favorece y los que restringe; conocer, comprender y aplicar procedimientos y operaciones ligadas al desempeño de una función o actividad.

Desarrollar habilidades y destrezas en el manejo de útiles y herramientas; integrar sus competencias individuales en las competencias de la organización; conocer los límites y posibilidades del ejercicio de una actividad profesional; cultivar determinadas actitudes y valores personales o ligados al desempeño de una profesión; y situarse personal y profesionalmente con relación a otros, desde su autoconcepto, de esta forma el estudiante se formará para pensar, discutir, crear, trabajar en equipos, establecer puntos de vista, compartir y resolver problemas reales en ambientes laborales (Escalona, 2008).

MATERIALES Y MÉTODOS

El método que se empleó en este estudio fue el *método descriptivo*, de diseño *correlacional*, porque se midió y evaluó el grado de relación que existe entre las variables actitudes de identidad con la profesión, expectativas profesionales y desempeño preprofesional (Hernández, Fernández, y Baptista, 2007, p.63).

Los instrumentos de recolección de datos fueron la Escala de actitudes de identidad con la profesión, que comprendía la medición de actitudes de identificación con el rol de la profesión y de identificación con el ejercicio de la profesión; el Cuestionario de expectativas profesionales, que comprendía la medición de la satisfacción personal y el reconocimiento social; y la Prueba de desempeño preprofesional, que comprendía la medición del criterio de motivación, criterio clínico, criterio de responsabilidad y criterio de relaciones humanas. Estos instrumentos se elaboraron y se validaron, obteniendo su validez de contenido mediante juicio de expertos y su confiabilidad mediante alfa de Cronbach. La población de estudio estuvo constituida por 131 estudiantes de obstetricia del noveno, décimo y onceavo ciclo (o Internado I, II y III), de la Universidad Alas Peruanas, matriculados en el semestre 2013-I, de la sede de Lima, y se determinó la muestra en forma aleatoria haciendo un total de 98 estudiantes, tal como se señala en la tabla 1.

Tabla 1. Población y muestras por estratos.

Estratos Especialidades	Tamaño de población por estratos	Tamaño de la muestra por estratos
Internado I	40	30
Internado II	46	34
Internado III	45	34
Total	131	98

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para tal propósito se analizó los resultados obtenidos en la Escala de actitud de identidad con la profesión, en el cuestionario de expectativa profesional y en la Prueba de desempeño preprofesional; de esta manera se sistematizó los resultados a través de las contrastaciones para señalar las relaciones existentes entre la actitud de identidad con la profesión y el desempeño preprofesional, entre la expectativa profesional y el desempeño preprofesional en dichos estudiantes. Se realizó el análisis estadístico descriptivo e inferencial, obteniendo los siguientes resultados:

En la figura 1 se muestra el nivel de actitud de identidad con la profesión de los estudiantes de internado de Obstetricia, según ciclo de estudio, obteniéndose que el mayor porcentaje de actitudes de identidad con la profesión favorables (29%) estaba presente en los estudiantes del IX ciclo, además de manera general se observa que el 74% tiene actitudes de identidad con la profesión favorables.

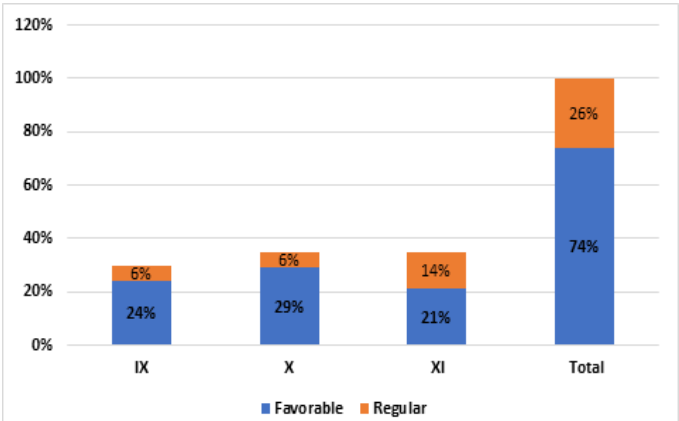


Figura 1. Nivel de actitud de identidad con la profesión según ciclo de estudios.

La figura 2 muestra el nivel de expectativa profesional según el ciclo de estudio, obteniendo el XI ciclo expectativas altas sólo en un 17.35% y observando que de manera general las expectativas profesionales son altas sólo en un 37.75%.

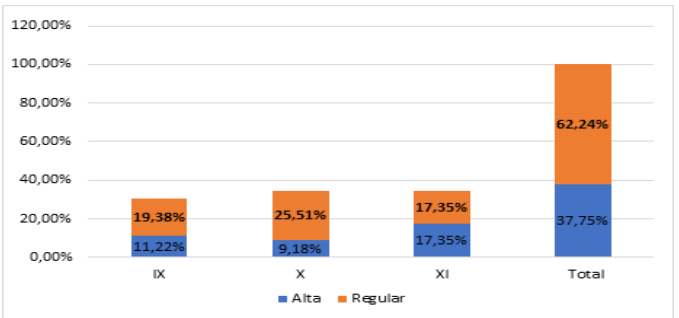


Figura 2. Nivel de expectativa profesional según el ciclo de estudio.

La figura 3 muestra el desempeño pre profesional según el ciclo de estudio, obteniendo el mayor porcentaje (30%) de desempeño eficiente en el X ciclo y de manera general, el 80% de los estudiantes tiene un desempeño eficiente.

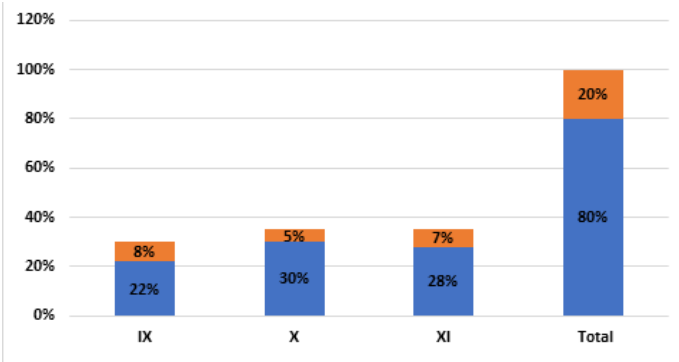


Figura 3. Desempeño pre profesional según el ciclo de estudio.

De acuerdo a la tabla 2, el coeficiente de correlación de Pearson para actitudes y desempeño preprofesional es $r=0,5$, entonces, el grado de correlación entre las variables es positiva moderada. La correlación es significativa puesto que $p=0.00$ es menor al nivel de significancia de 0.01.

Tabla 2. Correlación entre actitudes y desempeño preprofesional.

		Actitudes	Desempeño
Actitudes	Correlación de Pearson	1	.500(**)
	Sig. (bilateral)		.000
	N	98	98
Desempeño	Correlación de Pearson	.500(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	98	98

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

De acuerdo a la tabla 3, el coeficiente de correlación de Pearson para expectativas y desempeño preprofesional es $r=0,526$, entonces, el grado de correlación entre las variables es positiva moderada. La correlación es significativa puesto que $p=0.00$ es menor al nivel de significancia de 0.01.

Tabla 3. Correlación entre expectativas profesionales y desempeño pre profesional.

		Expectativas	Desempeño
Expectativas	Correlación de Pearson	1	.526(**)
	Sig. (bilateral)		.000
	N	98	98
Desempeño	Correlación de Pearson	.526(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	98	98

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

De acuerdo a la tabla 2 y tabla 3, se asume que las actitudes de identidad con la profesión y las expectativas profesionales se relacionan positiva y significativamente con el desempeño preprofesional en los estudiantes de internado de obstetricia, similar afirmación que hace Solveig (1997), citado por Ramió (2005), debido a que la actitud de identidad con la profesión está en relación a cómo los estudiantes se perciben a futuro luego que lleguen a titularse y empiecen trabajar en la profesión, y a cómo se perciben desempeñándose como profesional y a cómo pueden hacer que su práctica profesional pueda llegar a formar parte de su identidad y desarrollo personal, siendo estas percepciones muy influyentes en el desempeño de las prácticas preprofesionales de los estudiantes.

También es necesario considerar la valoración que los estudiantes conceden a su formación inicial en la universidad y la utilidad que encuentran en sus estudios, (González & Martínez, 2016) van a ser factores influyentes en el desempeño preprofesional.

CONCLUSIONES

Se infiere que el mayor porcentaje de estudiantes de internado de obstetricia (74%) tienen actitudes de identidad con la profesión favorable y un menor porcentaje (26%) tienen actitudes de identidad con la profesión regular, es decir no favorable ni desfavorable.

Se infiere que el mayor porcentaje de estudiantes de internado de obstetricia (62.24%) tienen expectativas profesionales regulares, es decir ni altas ni bajas y un menor porcentaje (37.75%) tienen expectativas altas.

Se infiere que el mayor porcentaje de estudiantes de internado de obstetricia tienen un nivel de desempeño preprofesional eficiente (80%), y un menor porcentaje (20%) tienen un nivel de desempeño preprofesional regular es decir no eficiente ni deficiente.

Es importante resaltar que las expectativas profesionales de los estudiantes sólo llegan a ser alta en un 37,75%, sin embargo, su desempeño pre profesional es eficiente en un 80%, lo que podría deberse al nivel alto de actitudes de identidad hacia la profesión.

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido es de $r=0,5$ para actitudes de identidad con la profesión y desempeño preprofesional, lo que significa que el grado de correlación entre las variables es positiva moderada y significativa puesto que $p=0.00$ es menor al nivel de significancia de 0.01. De lo que se infiere que las actitudes de identidad con la profesión se relacionan positiva y significativamente con el desempeño preprofesional, es decir que a más actitudes favorables de identificación con el rol de la profesión y de identificación con el ejercicio de la profesión, más eficiente será el desempeño preprofesional en cuanto a tener mejor criterio clínico, de motivación, de responsabilidad y de relaciones humanas.

Se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de $r=0,526$ para expectativas profesionales y desempeño preprofesional, lo que significa que el grado de correlación entre las variables es positiva moderada y significativa puesto que $p=0.00$ es menor al nivel de significancia de 0.01. De lo que se infiere que las expectativas profesionales se relacionan positiva y significativamente con el desempeño preprofesional, es decir que a más altas expectativas profesionales de satisfacción personal y de reconocimiento social, más eficiente será el desempeño

preprofesional en cuanto a tener mejor criterio clínico, de motivación, de responsabilidad y de relaciones humanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aseguinolaza Chopitea, L., & Tazón Ansola, P. (2009). Expectativas y temores del profesional. En Relación y comunicación. Difusión avances de Enfermería.
- De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Universidad de Oviedo.
- Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular en la educación bibliotecológica. Investigación bibliotecológica, 22(44), 143-160.
- González, C., & Martínez, L.P. (2016). *Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional*. Revista de Investigación Educativa, 34(1), 167-183.
- Morales, J. F., Moya, M., Gaviria, E., & Cuadrado, I. (2007). *Psicología social*. Mc Graw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Myers, D. (2003). *Psicología social*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Ramió, A. (2005). Valores y actitudes profesionales, estudio de la práctica profesional en enfermería en Catalunya. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Robbins. S. (2004). *Comportamiento organizacional*. (10ma. Ed.). México: Prentice Hall INC.
- Rodríguez, A., Assmar, E., & Joblonski, B. (2008). *Psicología social*. Trillas.
- Urbina, O., Soler, S. F., & Otero, M. (2006). Evaluación del desempeño del Profesional de Enfermería del Servicio de Neonatología. Educación Médica Superior, 20(1).

07

EJERCICIOS FÍSICOS PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN FÍSICA EN ADULTOS MAYORES

PHYSICAL EXERCISES TO CONTRIBUTE TO THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL COORDINATION IN OLDER ADULTS

Idalmis Betancourt Herrera¹

E-mail: maf1727@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8456-8300>

Jorge Luis Abreus Mora²

E-mail: jabreus@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1733-7390>

Blas Yoel Juanes Giraud²

E-mail: byjuanes@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8390-5726>

Vivian Bárbara González Curbelo²

E-mail: vgonzalez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4171-6489>

¹Centro Provincial de Medicina Deportiva. Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Betancourt Herrera, I., Abreus Mora, J. L., Juanes Giraud, B. Y., & González Curbelo, V. B. (2020). Ejercicios físicos para contribuir al desarrollo de la coordinación física en adultos mayores. *Revista Conrado*, 16(77), 55-64.

RESUMEN

La investigación se realizó con los adultos mayores de la Casa de Abuelos Amor y Esperanza, de Cienfuegos con el objetivo de proponer una propuesta de ejercicios físicos para mejorar su coordinación física. Esta propuesta estuvo sustentada en acciones de flexibilidad, fuerza y resistencia cardiovascular. Se asumió un tipo de estudio explicativo y se fundamentó en un diseño preexperimental pretest - posttest para un solo grupo donde participaron 16 adultos mayores que constituyeron el universo de la investigación. Se utilizaron métodos empíricos como el análisis de documentos, la encuesta, la medición y la observación. Se empleó como técnica estadística, la prueba t de Student para valorar la diferencia significativa entre diferentes momentos de la investigación. Para contrastar las hipótesis se determinó con el nivel de significación (0.05). Se evaluó la efectividad de los ejercicios físicos mediante los métodos y técnicas estadísticas utilizadas, lo que permitió evidenciar una notoria mejoría en cuanto a la realización de los ejercicios físicos de coordinación simple y compleja, aportándole al adulto mayor un adecuado desempeño físico y funcional.

Palabras clave:

Adulto mayor, ejercicio físico, coordinación física.

ABSTRACT

The research was carried out with the elderly of the Cienfuegos Grandparents Love and Hope House with the aim of proposing a proposal of physical exercises to improve their physical coordination. This proposal was supported by actions of cardiovascular flexibility, strength and endurance. An explanatory type of study was assumed and was based on a pre-experimental pretest-posttest design for a single group in which 16 older adults participated, constituting the universe of the research. Empirical methods such as document analysis, survey, measurement, and observation were used. The Student's t-test was used as a statistical technique to assess the significant difference between different moments of the investigation. To test the hypotheses, it was determined with the significance level (0.05). The effectiveness of the physical exercises was evaluated by means of the statistical methods and techniques used, which made it possible to demonstrate a marked improvement in terms of performing physical exercises with simple and complex coordination, providing the older adult with adequate physical and functional performance.

Keywords:

Older adult, physical exercise, physical coordination.

INTRODUCCIÓN

El estudio de los procesos de transición demográfica y epidemiológica han cobrado interés en los últimos tiempos debido a que el envejecimiento poblacional es el cambio más sobresaliente ocurrido en la estructura de la población mundial en las últimas décadas. La población de adultos mayores se ha incrementado aceleradamente y se estima que dicho aumento continuará hasta el año 2050.

La Organización de Naciones Unidas (ONU) ha afirmado que esta es una revolución silenciosa, por la velocidad sin precedentes y el contexto de desigualdad en el que se produce, tendrá serias consecuencias para el desarrollo, las políticas públicas y los derechos humanos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2011).

La Organización Mundial de la Salud (2015), insiste en que, según la capacidad y situación de las personas mayores, se deben establecer políticas de acción, tales como: adecuar los sistemas de salud a esta población, crear entornos adaptados y mejorar la medición, monitoreo y comprensión que la sociedad asume del envejecimiento.

La Organización Mundial de la Salud señala, en este informe, que uno de los retos para formular la respuesta integral al envejecimiento de la población es que muchas percepciones y supuestos comunes sobre las personas mayores se basan en estereotipos anticuados, por tanto, hará falta un cambio fundamental sobre la concepción del envejecimiento y, tener en cuenta la diversidad de las poblaciones adultas mayores para combatir las inequidades que se presentan a menudo.

Por estos motivos, el envejecimiento poblacional es una de las mayores preocupaciones de académicos e instituciones gubernamentales y de salud. Esta situación es positiva porque es el resultado del desarrollo de la sociedad, sin embargo, el aumento de dicha longevidad es motivo de celebración, pero también genera nuevos retos que afrontar de envergadura social, debido a que el mundo experimenta cambio demográfico, unido al incremento del número de personas mayores, al aumento de la longevidad y a las bajas tasas de natalidad.

Numerosos estudios en Europa prescriben la importancia de la actividad física en personas mayores y aplican ejercicios que proporcionen estímulo adecuado para el desarrollo de los diferentes componentes de la condición física (resistencia, fuerza, flexibilidad y equilibrio) lo que contribuye al desarrollo y mantenimiento de la coordinación física en el adulto mayor (Palop-Montoro, 2015; Muntaner, 2016).

Cuantiosos hallazgos demuestran que la actividad física favorece factores que contribuyen a la movilidad y el equilibrio como parte de la coordinación física (Saiz-Llamas, 2012) por lo que estas habilidades favorecen el estudio de la marcha, permiten la prevención de caídas en el adulto mayor (Samitier-Pastor, 2015; Tobón, 2016) y constituyen elementos esenciales para determinar el estado de la coordinación física en este grupo poblacional.

América Latina, como continente, enfrenta desafíos crecientes en torno a la vejez. Es el lugar del mundo donde avanza con mayor rapidez el envejecimiento de la población, por esa razón, la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (2017), apoyan las acciones de sus países miembros a través de políticas y programas que aseguren, entre otras cuestiones, el acceso del adulto mayor a los cuidados de salud.

Se han desarrollado en esta región múltiples investigaciones las cuales señalan, que la realización de ejercicios físicos o terapéuticos produce modificaciones en el desempeño físico y funcional de los adultos mayores y contribuye a: mejorar la coordinación física, aumentar la movilidad articular, el equilibrio y la marcha, así como disminuir los riesgos de caídas y discapacidad en este grupo poblacional (Chávez, et al., 2014; Gómez, 2018).

Otros estudios: Marín (2006); Sarango (2015); y Llanga (2016), han documentado la importancia de la actividad física en personas con edades avanzadas al contribuir a la coordinación física en general, aspecto indispensable para el bienestar de las personas al envejecer, además de que pueden experimentar mejoría en sus capacidades coordinativas.

Cuba, posee amplia gama de investigaciones sobre el adulto mayor (Rodríguez-Cabrera & Álvarez-Vázquez, 2006; González, et al., 2015). Muchas de ellas aplican propuestas de actividades físicas y recreativas como vía primordial para el mantenimiento de psiquis y cuerpo activos mediante el mejoramiento de la coordinación física; se destacan: equilibrio, fuerza, coordinación, precisión y rapidez de traslación (Harris, 2010; Morales, 2010). Otro aspecto importante estudiado para mejorar habilidades, motivaciones y bienestar de los adultos mayores ha sido su participación en juegos. El objetivo de su aplicación es incrementar la coordinación física en un grupo poblacional que experimenta progresivamente un declive funcional natural (Álamo, 2011).

El Centro de Investigaciones sobre Longevidad, Envejecimiento y Salud (CITED) apunta que para el año 2025, Cuba, con casi un cuarto de su población de sesenta años y más, será el país más envejecido de América

Latina y el Caribe, además de clasificar en los primeros lugares mundiales para el año 2050.

La provincia de Cienfuegos ha trabajado progresivamente, cada vez con mayor intensidad, en el Programa de Atención al Adulto Mayor diseñado con el objetivo de incorporar a las personas de más de sesenta años a la práctica sistemática de ejercicios físicos. Dentro de este programa, además, se fortalecen los servicios destinados al cuidado de estas personas para lo cual se han trazado políticas encaminadas a satisfacer las demandas crecientes de la población que envejece y alcanzar nuevas mejoras en la familia y las comunidades.

Existen varios estudios precedentes realizados sobre el adulto mayor, desarrollados en la Maestría de Actividad Física en la Comunidad, referidos a la ejecución de un plan de actividades físicas, de forma regular, con ejercicios de: flexibilidad, fuerza muscular y resistencia cardiovascular que disminuyen el sedentarismo y constituyen una forma efectiva para elevar la participación, motivación e incorporación de los adultos mayores hacia la práctica de la actividad física para elevar de esta forma su desempeño físico y funcional (Casanova, 2011; Vilariño, 2011).

La evidencia científica valorada con anterioridad demuestra que la actividad física es buena para la salud, particularmente para el adulto mayor, por lo que resulta necesario abordar sus diversas implicaciones. El tratamiento de este tema resulta de máxima actualidad y responde a la creciente demanda social que representa el incremento de personas de la tercera edad. Es aquí donde la actividad física puede responder de manera concreta para conseguir un estilo de vida orientado hacia el envejecimiento activo, participativo y contribuir a mejorar el desempeño físico y funcional de los adultos mayores, además de su bienestar físico y psicológico.

Al revisar los diversos documentos normativos se pudo constatar que el Programa del Adulto Mayor, el cual rige las orientaciones metodológicas para el trabajo con este grupo poblacional, especifica dentro de la Gimnasia de Mantenimiento el trabajo de coordinación simple y compleja, por tanto, son necesarias las intervenciones de ejercicios físicos acordes con: las características funcionales de los adultos mayores, sus posibilidades físicas, limitaciones y necesidades.

Es ineludible promover más el estudio de los efectos del envejecimiento en la coordinación física, debido a que la pérdida de la misma durante el transcurso de los años, afecta el desempeño físico de las personas de la tercera edad. Resulta, sin embargo, un asunto no lo suficientemente estudiado y que produce impactos significativos en la calidad de vida del adulto mayor.

Coherente con los estudios antes valorados, se realizó este estudio con la idea de efectuar la evaluación de la coordinación física en los adultos mayores inscritos en la Casa de Abuelos **Amor y Esperanza** del municipio Cienfuegos, según las insuficiencias que poseen: declinación física dentro del desempeño funcional relacionado con la pérdida de la coordinación física, disminución de la velocidad de ejecución de movimientos, cambios de dirección y desplazamiento, disminución de la amplitud articular y los mecanismos de control de movimiento y pérdida de la resistencia, flexibilidad y fuerza como parte de la coordinación física, por lo que surge la siguiente interrogante: ¿Cómo incrementar la coordinación física en el desempeño físico y funcional de los adultos mayores de la Casa de Abuelos **Amor y Esperanza** de Cienfuegos?

Objetivo: Proponer un Programa de Ejercicios Físicos para mejorar la coordinación física de los adultos mayores de la Casa de Abuelos **Amor y Esperanza** de Cienfuegos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio pre-experimental con Pre y Post test para un solo grupo, en la Casa de Abuelos **Amor y Esperanza** del Centro Histórico del municipio Cienfuegos entre los años 2018 y 2019; la muestra estuvo constituida por 16 adultos mayores y representó el 100% de la población. La selección de la muestra se ejecutó de manera intencionada pues estos adultos mayores conforman la matrícula oficial de la Casa de Abuelos objeto de estudio.

Consentimiento informado

Aspectos éticos de la investigación: se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, a los cuales se les solicitó su participación voluntaria, se trataron todos los datos con la confidencialidad y anonimato correspondientes y se les explicaron los objetivos y alcance de la investigación.

Se requirió además el del profesor y la trabajadora social responsable de la institución que asumen el trabajo con los adultos mayores de la Casa de Abuelos **Amor y Esperanza** del municipio Cienfuegos, a los cuales se les informó con anterioridad los intereses de la investigación y fueron solicitados los documentos normativos que resultaron de consulta indispensable para ampliar la presente investigación.

Para evaluar el comportamiento de la coordinación física en los adultos mayores se aplicaron diversos métodos empíricos como: la observación, la encuesta y la medición.

La observación (externa y estructurada) a 10 clases impartidas, se elaboró mediante la guía utilizada por Álamo (2011), con el objetivo de visualizar el comportamiento

de la coordinación física en la ejecución de las actividades y comprobar la efectividad y estado funcional del practicante.

La encuesta se realizó con el objetivo de constatar el comportamiento de la coordinación física y las actividades que se aplicarían y determinar sus necesidades.

La medición, mediante el Test Pedagógico ejecutado por Álamo (2011), con el objetivo de diagnosticar la capacidad de coordinación física en los adultos mayores que asisten a la Casa de Abuelos, permitió evaluar y conocer la coordinación de este grupo poblacional. Posee como ventaja ser de sencilla aplicación en el contexto cubano y utilizar materiales de fácil adquisición, por lo que es factible para los adultos mayores.

Para la implementación de este Test Pedagógico se efectuó un estudio piloto al 10% de la muestra para validarlo. Después de valorados los resultados y realizadas las correcciones pertinentes, quedó aprobado para su implementación.

Se aplicaron métodos estadísticos para el procesamiento de los datos, mediante el programa SPSS 22.0, utilizado para la prueba t de Student y el cálculo porcentual para el análisis cualitativo de las diferentes técnicas aplicadas en el transcurso de la investigación.

Se emplearon tablas de frecuencias para observar el comportamiento de las variables. Para la comprobación de hipótesis la t de Student permitió comparar el mismo grupo, en dos momentos independientes, evaluado en una escala ordinal. La regla de decisión para contrastar las hipótesis se determinó con el nivel de significación (0.05). Si Valor $p > 0.05$, se acepta la Hipótesis Nula (H_0). Si Valor $p < 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula (H_0). Independientemente de los resultados positivos del segundo momento, se procedió a demostrar estadísticamente si esta diferencia era significativa o no. Para ello se utilizó la t de Student para comparar las mediciones del pre y post test, de dos muestras pareadas, en este caso del test aplicado.

Para la organización del estudio, una vez seleccionada, la muestra se aplicaron los instrumentos de evaluación para conocer el estado de la coordinación física en los adultos mayores investigados, posteriormente se aplicó el Programa de ejercicios físicos, la cual constó de doce semanas de trabajo, equivalente a tres meses.

La tabla 1 expresa los indicadores y dimensión de la variable coordinación física.

Tabla 1. Variable en estudio, indicadores y dimensión

Indicadores	Dimensión	Índices
Coordinación Simple Coordinación Compleja	Suficiente No se cometen errores.	Existen adecuada sucesión y destreza en los movimientos.
	Medianamente suficiente Se comete 1 error.	Existen sucesión y destreza en los movimientos, se comete un error.
	Insuficiente Se cometen 2 o más errores.	No se muestran sucesión y destreza en la totalidad de los movimientos o se comete más de un error.

Programa de ejercicios

Para la implementación de la propuesta de ejercicios físicos se tuvieron en cuenta las consideraciones y fundamentaciones de los estudios realizados por Ceballos, et al. (2012), en el Libro *Actividad física y calidad de vida en adultos mayores*, donde plantean diversos ejercicios para contribuir al desarrollo físico y funcional de este grupo poblacional. Los mismos fueron analizados con el personal especializado que atiende a los adultos mayores objeto de estudio, en función de sus particularidades físicas e individuales.

El Programa tuvo como elemento rector el objetivo, que condujo al establecimiento de tres fases, donde se pusieron de manifiesto los circuitos, con sus dosificaciones y medios a utilizar. La misma se dividió en seis etapas, sobre la base de las orientaciones metodológicas, donde se planificó el sistema de control y evaluación que permite corroborar el cumplimiento del objetivo.

Objetivo general

Incrementar la capacidad de coordinación simple y compleja de los adultos mayores objeto de estudio.

Posee tres fases

Fase Inicial

Activación fisiológica o calentamiento: realización del circuito de calentamiento o rutina de activación física.

Circuito 1. Calentamiento

- En el calentamiento los ejercicios se realizan de seis a diez veces cada uno de los movimientos, de acuerdo con la condición física de los participantes. Los movimientos deben efectuarse con suavidad.

Circuito 2. Activación física

- En las rutinas de activación física se utiliza música de preferencia de los participantes y se debe intentar realizar los ejercicios al ritmo de esta.

- Descansar entre cada serie un minuto, en casos necesarios se pueden aumentar dos minutos.
- Se repetirá la rutina las veces que se considere adecuado (se recomienda de dos a cuatro veces).

Fase Principal

Ejecución de ejercicios que demandarán más esfuerzo, tales como: ejercicios de resistencia cardiovascular, fuerza en abdomen, espalda, brazos y piernas y ejercicios de coordinación.

Circuito 3. Ejercicios de resistencia cardiovascular

- Se realizarán mediante caminatas y marchas. Se aumentará la distancia progresivamente a ritmo moderado según las posibilidades individuales.
- Nivel de intensidad entre el 50 – 75% de su frecuencia cardíaca máxima.
- Descanso entre cada serie un minuto, en casos necesarios, dos minutos.
- Se repite el circuito las veces que se considere adecuadas (se recomiendan de dos a cuatro veces).

Circuito 4. Fuerza en abdomen, espalda y brazos

- Se trabajará con tres series de seis u ocho repeticiones de acuerdo con la condición física de cada participante. Descansar entre cada serie un minuto. Se emplearán diversos materiales para el trabajo de la fuerza como: silla con respaldo, pelota de goma y la pared.

Circuito 5. Fuerza en abdomen, espalda y piernas

- Realizar la siguiente serie de ejercicios donde se estimulará el trabajo de fuerza con su propio peso.
- Se trabajarán tres series de seis u ocho repeticiones de acuerdo con la condición física de cada participante. Descansar entre cada serie un minuto.
- Se emplearán diversos materiales para el trabajo de la fuerza como: silla con respaldo y pelota de goma.

Circuito 6. Coordinación

- Se recomienda realizar frecuentemente estos ejercicios, acompañados del juego. Recordar que estas actividades no son competitivas, sino de cooperación para facilitar la participación.
- Se deben emplear diversos materiales como pelota, silbato y como variantes, pelotas de diferentes tamaños.
- La organización debe ser en parejas o en colectivo.
- Este tipo de entrenamiento debe realizarse de 15 a 20 minutos.

Fase Final

Ejecución de ejercicios de flexibilidad o estiramiento para lograr relajación muscular y regreso al nivel normal del aparato cardiovascular y recuperación.

Circuito 7. Ejercicios de flexibilidad o estiramiento

- Los ejercicios de flexibilidad o estiramiento se realizarán con sostenimiento de sosteniendo la posición durante diez segundos y se descansan 20 segundos. Se ejecutarán tres series de ejercicios.
- En la medida de lo posible, se utilizará una silla para no perder el equilibrio.
- Podrán ejecutarse en pareja para ayudarse.

La propuesta consta de seis etapas de trabajo, cada una de dos semanas y se incrementaron los circuitos a medida que transcurrieron las mismas.

Primera Etapa: se propusieron Circuitos de ejercicios sencillos como los que integran el calentamiento, la activación física, los estiramientos de relajación y la caminata. En estas semanas se dieron a conocer las particularidades de la propuesta, los beneficios de la actividad física en los niveles de salud y los tipos de ejercicios propuestos a través de la charla; también se aplicaron los instrumentos y Test Pedagógico para la evaluación integral de cada sujeto, que permitieron medir la coordinación de movimientos simples y complejos.

Segunda Etapa: se propuso el incremento gradual con el Circuitos de ejercicios de resistencia cardiovascular, fuerza en abdomen, espalda, brazos, piernas y flexibilidad.

Se reajustó el trabajo, porque se observó cómo algunas tareas no fluían y necesitaban adaptarse, por lo que los ejercicios programados tuvieron un carácter asequible en correspondencia con las individualidades de los sujetos y el grado de creación mostrado, lo que favoreció la motivación y la participación de los adultos mayores.

Tercera Etapa: se continuó el incremento de Circuitos de coordinación y se brindaron variantes como caminatas.

Cuarta Etapa: se aumentó gradualmente el grado de exigencia en cuanto a la intensidad de las actividades, así como la necesaria diferenciación que impuso el propio proceso de adaptación.

Quinta Etapa: se incrementaron los ejercicios de coordinación a dos veces en la semana y se trabajó para lograr la adecuada ejecución del ejercicio, se aumentaron gradualmente las exigencias. Estos ejercicios de coordinación implican movilidad de grandes grupos musculares de forma conjunta con el Sistema Nervioso Central, por lo que se realizaron ejercicios para el desarrollo de la

Coordinación audiomotora y la Coordinación visomotora, y ejercicios con pelotas que contribuyen al estímulo de dicha capacidad.

Sexta Etapa: correspondió a la toma final de datos, se realizó la evaluación final de los diferentes aspectos objetos de estudio previamente observados en la evaluación inicial. Se empleó el Test Pedagógico utilizado en la evaluación inicial y se incrementaron los ejercicios de coordinación los tres días de la semana.

Después de culminada la propuesta de ejercicios físicos, se continuó el trabajo con los adultos objeto de estudio y se les aplicaron los mismos instrumentos de medición, la encuesta y la observación a las clases realizadas por el profesor a cargo de la actividad física de la Casa de Abuelos, para recolectar todos los datos necesarios. A medida que se incrementaron las semanas y los circuitos, se evidenció la autonomía de los participantes que cada vez desempeñaron un papel más activo, llevaron el control del ritmo y número de repeticiones, así como las adaptaciones que precisaban en muchas tareas.

Cabe destacar que la salud de los adultos mayores se ve impactada por un conjunto de cambios biológicos, psicológicos y sociales mediante la propuesta de ejercicios

físicos pues existió notoria mejoría de los movimientos de coordinación simple y compleja, que trajo consigo mejor desempeño funcional, incremento de la velocidad de ejecución de movimientos, cambios de dirección y desplazamiento, aumento de la amplitud articular y de los mecanismos de control del movimiento, además del incremento de la resistencia, flexibilidad y fuerza como parte de la coordinación física. Contribuyeron a la socialización, motivación y seguridad y permitieron alcanzar mayor bienestar y calidad de vida en general.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la tabla 2 se expresa el comportamiento de la edad y el sexo.

Tabla 2. Diagnóstico por sexo y edad.

Sexo	Cantidad	Porciento	Promedio de edad
Femenino	12	75%	76.0
Masculino	4	25%	83.0
Total	16	100 %	79.5

Las tablas 3 y 4 demuestran los resultados de la **Guía de Observación** al grupo objeto de estudio durante el Pre y Post test.

Tabla 3. Resultados del Pre test

No.	Aspectos observados	Sí	%	No	%	A veces	%
1	La clase se desarrolla de forma creativa y dinámica, de tal manera que los practicantes se interesen por realizar correctamente los ejercicios.	2	20	5	50	3	30
2	Las actividades que se desarrollan en la clase para el mejoramiento de la coordinación física se encuentran acorde a las posibilidades y limitaciones del grupo.	3	30	4	40	3	30
3	Se utilizan ejercicios de flexibilidad, de fuerza y de resistencia cardiovascular y diversos materiales para trabajar la coordinación física en la clase.	1	10	7	70	2	20
4	Los practicantes coordinan con facilidad los movimientos simples en la clase.	2	20	6	60	2	20
5	Los practicantes coordinan con facilidad los movimientos complejos en la clase.	-	-	8	80	2	20

ZTabla 4. Resultados del Post test

No.	Aspectos observados	Sí	%	No	%	A veces	%
1	La clase se desarrolla de forma creativa y dinámica, de tal manera que los practicantes se interesen por realizar correctamente los ejercicios.	10	100	-	-	-	-
2	Las actividades, en la clase para el mejoramiento de la coordinación física, concuerdan con las posibilidades y limitaciones del grupo.	10	100	-	-	-	-
3	Se utilizan ejercicios de: flexibilidad, fuerza, resistencia cardiovascular y diversos materiales para trabajar la coordinación física en la clase.	10	100	-	-	-	-
4	Los practicantes coordinan con facilidad los movimientos simples en la clase.	10	100	-	-	-	-
5	Los practicantes coordinan con facilidad los movimientos complejos en la clase.	7	70	-	-	3	30

Las tablas 5 y 6 muestran los datos de la **Encuesta** realizada a los adultos mayores durante el Pre y Post test.

Tabla 5. Resultados del Pre test

No.	Aspectos encuestados	Sí	%	No	%	A veces	%
1	¿Consideras las clases que recibes para el mejoramiento de la coordinación física de forma creativa y dinámica?	2	12.5	6	37.5	8	50
2	¿Presentas dificultades a la hora de coordinar los ejercicios en el desarrollo de las clases?	10	62.5	2	12.5	4	25
3	¿Se utilizan ejercicios de flexibilidad, de fuerza y de resistencia cardiovascular para el mejoramiento de la coordinación física en las clases que recibes?	-	-	4	25	12	75
4	¿Le gustaría realizar los ejercicios para el mejoramiento de la coordinación física, mediante actividades de flexibilidad, de fuerza y de resistencia cardiovascular en el desarrollo de las clases?	16	100	-	-	-	-

Tabla 6. Resultados del Post test

No	Aspectos encuestados	Sí	%	No	%	A veces	%
1	¿Consideras las clases que recibes para el mejoramiento de la coordinación física de forma creativa y dinámica?	16	100	-	-	-	-
2	¿Presentas dificultades a la hora de coordinar los ejercicios en el desarrollo de las clases?	-	-	12	75	4	25
3	¿Se continúan trabajando de forma sistemática los ejercicios de flexibilidad, de fuerza y de resistencia cardiovascular para el mejoramiento de la coordinación física en las clases que recibes?	16	100	-	-	-	-
4	¿Le gustaría continuar desarrollando en las clases ejercicios de flexibilidad, de fuerza y de resistencia cardiovascular para el mejoramiento de la coordinación física?	16	100	-	-	-	-

Las figuras 1 y 2 demuestran las diferencias entre el Pre y el Post test relacionado con el *Test Pedagógico de Coordinación Simple y Compleja* aplicado a los adultos mayores.

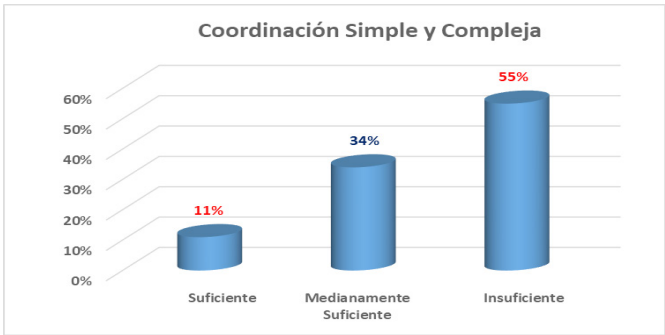


Figura 1. Resultados del Pre test.

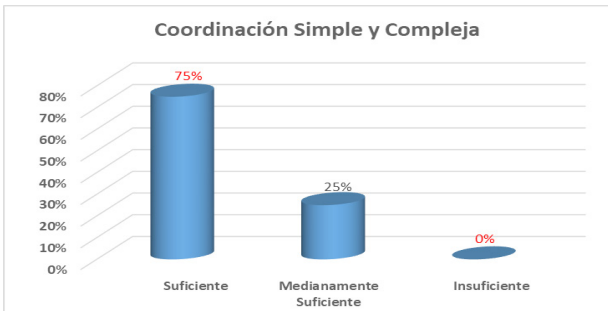


Figura 2. Resultados del Post test.

A continuación, se muestran los resultados de la prueba t de Student para valorar la diferencia significativa entre diferentes momentos de la investigación (Tabla 7).

Tabla 7. Resultados t de Student.

	Pre test	Post test
Media	13,625	18,5
Varianza	1671.888548	1002.4
Observaciones	8	8
Diferencia hipotética de las medias	0	0
Grados de libertad	6	
Estadístico t	4.287589369	
Valor crítico de t	2.297544674	

Los resultados ratifican lo descrito en la mayoría de las bibliografías consultadas sobre adulto mayor, existe un deterioro de la capacidad de coordinación física, lo que incide considerablemente en su desempeño físico, se afecta el desempeño motor cotidiano, disminuyen la fuerza, la resistencia y la flexibilidad, reducción de la longitud del paso de la marcha y una motricidad desequilibrada que marcan trastornos en la coordinación física y llevan a la presentación de caídas o al sedentarismo por el miedo a sufrir una de ellas. Estos resultados refuerzan los criterios de Tobón (2016), cuando plantea que “*las habilidades físicas en general pueden verse afectadas por el propio proceso de envejecimiento o por la presencia de patologías o traumatismos*.” (p. 1)

Se coincide con Samitier-Pastor (2015), el cual plantea que el proceso normal de envejecimiento se acompaña de disminución de: la función física, la movilidad y la resistencia, lo que conlleva a diferentes grados de pérdida de independencia.

Por lo que los estudios de Rivera (2015); Álvarez & Alud (2017), indican, que un programa equilibrado y planificado debe incluir actividades encaminadas a conseguir cada uno de los tres objetivos de una buena coordinación física: aumentar la flexibilidad, incrementar la fuerza y elevar la resistencia cardiovascular. Las tres son importantes, y resultan necesarias diferentes tipos de actividades para desarrollar cada una de ellas, lo que podría denominarse especificidad de entrenamiento.

Samitier-Pastor (2015), en su estudio destaca que con la edad se producen cambios fisiológicos en los músculos que pueden llegar a limitar las actividades de la vida diaria. Por tal motivo Muntaner (2016); considera que la práctica constante y controlada de ejercicios de fuerza es una potente herramienta modificadora de los factores fisiológicos e histológicos que influyen en el desarrollo de patología crónica por lo que nos encontramos ante un reconocido instrumento con capacidad rehabilitadora y preventiva. Según Gómez (2018), los ejercicios de fuerza hacen que el adulto mayor obtenga la fuerza suficiente para mantener una libre deambulación y realizar sus actividades cotidianas dentro y fuera del hogar, manteniendo de esta forma su independencia y autonomía.

Palop-Montoro (2015), también hace referencia que, mediante los ejercicios de estiramiento y flexibilidad, el músculo consigue elasticidad y movilidad. Esto permite un máximo recorrido de las articulaciones en las tareas motrices y una mayor soltura en la ejecución de las mismas, por lo que se hace indispensable la práctica de ejercicios físicos.

Otras investigaciones puntuales en el contexto cubano, Rodríguez-Cabrera & Álvarez-Vázquez (2006), revelan que la mayor cantidad de gerontes incorporados a las Casas de Abuelos son hombres. Sin embargo, otros estudios (González, et al., 2015) demostraron que en las zonas de residencia urbana las mujeres predominan sobre los hombres, mientras que en las zonas rurales, es al revés, por tanto los datos obtenidos concuerdan con el estudio anterior (Tobón, 2016) y coincide, la alta incorporación de mujeres y la ubicación de la Casa de Abuelos objeto de estudio.

Al evaluar los resultados alcanzados del pre test de la Guía de Observación se pudo constatar que existen dificultades en la coordinación física, sustentadas por la poca fluidez, destreza y sucesión de los movimientos de

coordinación simple y compleja, además se pudo conocer que las clases no se proyectan de forma creativa y dinámica, no existiendo en su planificación de forma sistemática ejercicios de flexibilidad, de fuerza y de resistencia cardiovascular, así como diversos materiales para trabajar el mejoramiento de esta capacidad física. Estos resultados refuerzan lo planteado por Álamo (2011), el cual hace referencia que en los diferentes documentos normativos solo se desglosan orientaciones metodológicas para el desarrollo de la coordinación física, la elaboración de ejercicios para el desarrollo de la coordinación física se basa en la creatividad y preparación de cada profesor para su desarrollo.

Después de aplicada la propuesta se pudo constatar que hubo una notoria mejoría en cuanto a los parámetros observados en el post test de la Guía de Observación, destacando como el 100% de los practicantes coordinan con facilidad los movimientos simples, el 70 % de adultos coordinan con facilidad los movimientos complejos, el 30% a veces y el 0% de adultos mayores no coordinan los ejercicios, por lo que se alcanzaron los objetivos propuestos mediante la práctica de ejercicios físicos. Numerosos son los estudios que destacan la importancia del ejercicio físico y terapéutico en los adultos mayores, cuya eficiencia y eficacia proporciona mejoras en el bienestar y calidad de vida contribuyendo a disminuir el sedentarismo, proporcionándoles motivación hacia la práctica de dicha actividad (Harris, 2010; Morales, 2010; Casanova, 2011; Vilariño, 2011; Saiz-Llamosas, 2012; Chávez, et al., 2014) aunque no se llega a un consenso sobre los ejercicios físicos y las medidas terapéuticas más indicadas para prevenir o restaurar el deterioro de las capacidades físicas para elevar el desempeño físico de los adultos mayores. Por tal motivo Vilariño (2011), precisa en su estudio que cuándo se emplean algún ejercicio con cualquier propósito se hace necesario definirlo, señalar el fin lúdico, rehabilitador, preventivo al que se destina, y definir claramente la intensidad, la duración, la frecuencia, los grupos musculares, ya que de ello dependerá lograr los resultados propuestos.

Los resultados alcanzados entre el pre test y el post test en los diferentes indicadores de la encuesta aplicada, a los adultos mayores objeto de estudio, permitió conocer el nivel de conocimiento y aceptación que tienen hacia la actividad física, permitiendo constatar que si existían dificultades a la hora de coordinar los ejercicios en el desarrollo de las clases y solo en ocasiones se utilizaban en las clases ejercicios de flexibilidad, de fuerza y de resistencia cardiovascular para el mejoramiento de la coordinación física demostrando lo planteado por Álamo (2011), el cual declara que la elaboración de ejercicios de

coordinación establece un mayor grado de complejidad y creatividad a la hora de planificar las clases, permitiendo el mejoramiento de esta capacidad en el menor tiempo posible.

Aspectos que se modificó después de aplicada la propuesta de ejercicios físicos, donde se alcanzó mejoras significativas en dicha capacidad al mantener de forma sistemática ejercicios de flexibilidad, de fuerza y de resistencia cardiovascular para el mejoramiento de la coordinación física en las clases. Aunque Casanova (2011), plantea que no existen actividades específicas para los adultos mayores, lo fundamental es que estén debidamente adaptadas a las posibilidades del grupo, al asumir la adecuación de las mismas y el lugar oportuno donde se enmarque dentro del programa o plan que se establezca, así como el tratamiento didáctico que permita a todos los participantes un nivel de realización.

Los resultados alcanzados durante el pre y pos test en los diferentes indicadores del Test Pedagógico utilizado evidenciaron una notable mejoría en cuanto a la realización de los ejercicios físicos de coordinación simple y compleja. Donde se demostraron resultados elevados de las evaluaciones de suficiente y medianamente suficiente, destacándose la disminución de las evaluaciones de insuficiente, reduciéndose a un 0%. Este resultado reafirma que una vez que se planifica y se controla la actividad física se obtienen resultados satisfactorios, coincidiendo con el estudio de Álamo (2011), el cual alcanza resultado similares a partir de la aplicación de juegos menores diseñados a partir de pasos metodológicos y objetivos evaluables donde se manifestó un satisfactorio avance en cuanto a la capacidad de coordinación física, al combinar los adultos mayores varias formas independientes de movimientos con facilidad, sucesión y fluidez. Ratificando el estudio de Palop-Montoro (2015), el cual considera que los efectos fisiológicos del ejercicio físico regular fomentan la calidad de vida y el bienestar de cualquiera que lo practique de manera habitual.

Aspecto que se corrobora mediante el estadístico *t de Student* calculado el cual arrojó un valor de 4.287589369, que es superior al valor de *t* crítico calculado, que es de 2.297544674 para 6 grados de libertad de movimientos con un intervalo de confianza del 95% por lo que se aceptó que hubo diferencias significativas entre ambos momentos de mediciones del Test Pedagógico. Se demostró la efectividad de la propuesta de ejercicios físicos sustentada en acciones de flexibilidad, fuerza y resistencia cardiovascular para el desarrollo de la coordinación física como vía principal para contribuir a la coordinación física de los adultos mayores.

Por tal motivo es necesario asumir los criterios de Marín (2006); y Palop-Montoro (2015) los cuales coinciden que la actividad física en la edad avanzada aumenta la fuerza muscular, el equilibrio, la flexibilidad de las articulaciones y la coordinación física en general. La coordinación física depende de los sistemas de alimentación y transporte (sistema cardiovascular, respiratorio y digestivo) así como de los sistemas de movimiento (huesos, articulaciones, músculos, nervios). Por lo que es necesario su desarrollo según Sarango (2015); y Llanga (2016), los cuales plantean que la coordinación motriz o física es uno de los elementos cualitativos del movimiento que va a depender del grado del desarrollo del Sistema Nervioso Central. Especifican además que, la coordinación física, también se relaciona con la capacidad que tiene el cerebro para emitir impulsos nerviosos capaces de sincronizar y coordinar los movimientos de los músculos y de las extremidades del cuerpo a fin de posibilitar la realización de diversas actividades.

Álvarez & Alud (2017), destacan que en la anatomía funcional y en la kinesiología se entiende como coordinación física, en primer término, los órdenes establecidos en la actividad de cada uno de los músculos y grupos musculares; para la biomecánica, comprende todos los diferentes impulsos de fuerza que se deben coordinar en la acción motora y los distintos parámetros del movimiento que se combinan armónicamente entre sí. Los estudios de Sarango (2015); y Llanga (2016), coinciden que la coordinación también depende de funciones físicas y mentales importantes para el funcionamiento del cuerpo humano, como el sistema nervioso, el esqueleto y los músculos. Es por este motivo, que la coordinación física posibilita que los individuos puedan realizar una gran cantidad de movimientos que precisen de velocidad, desplazamiento, resistencia y fuerza.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos relacionados con el adulto mayor y la coordinación física evidenciaron la necesidad de desarrollar la coordinación física mediante la práctica de ejercicios físicos, implementando un Programa de ejercicios físicos sustentado en acciones de flexibilidad, fuerza y resistencia cardiovascular, elaborada sobre la base de las deficiencias y potencialidades de los adultos mayores. Se organizó en etapas, con sus pertinentes objetivos y acciones para el desarrollo y control de la coordinación física, donde los resultados alcanzados son satisfactorios evidenciándose una notable mejoría en la realización de ejercicios físicos de coordinación simple y compleja en los adultos mayores objetos de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamo, D. M. (2011). *Juegos menores para el mejoramiento de la coordinación motriz en los adultos mayores que asisten a los círculos de abuelos del consejo popular Centro Victoria de Sagua la Grande*. (Tesis de maestría). Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.
- Álvarez, C. E., & Alud, S. A. (2017). La actividad física y sus beneficios físicos como estrategia de inclusión social del adulto mayor. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 5(1), 23-36.
- Casanova, R. D. (2011). *Acciones comunitarias para propiciar la motivación en los adultos mayores hacia la práctica de actividades físicas recreativas*. (Tesis de maestría). Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.
- Ceballos-Gurrola, O., Álvarez-Bermúdez, J., & Medina-Rodríguez, R. E. (2012). *Actividad física y calidad de vida en adultos mayores*. En, O. Ceballos Gurrola, *Actividad física en el adulto mayor*. (pp. 1-139). El Manual Moderno.
- Chávez-Pantoja, M., López-Mendoza, M., & Mayta-Tristán P. (2014). Efecto de un programa de ejercicios fisioterapéuticos sobre el desempeño físico en adultos mayores institucionalizados. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 49(6), 260-265.
- Comisión Económica para América Latina. (2011). *Personas mayores, la revolución silenciosa. Notas de la CEPAL*, (67), <http://www.cepal.org/notas/67/titulares2.html>
- Gómez-Luque I. F. (2018). *Programa de actividad física en la capacidad funcional del adulto mayor de los Centros de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Comas*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo.
- González-López, R., Díaz-Bernal, Z., Rodríguez-Cabrera, A. & López-Puig, P. (2015). *Las casas de abuelos. La experiencia cubana hacia la transversalización de género y etnicidad en salud*. Editorial Ciencias Médicas.
- Harris-Ferrer, C. E. (2010). *Plan Metodológico de Ejercicio Físico y Actividades Variadas para el Mejoramiento de la Calidad de Vida del Adulto Mayor*. (Tesis de maestría). Instituto Superior de Cultura Física.
- Llanga-Huaraca, F. A. (2016). *La actividad física como factor determinante en las capacidades coordinativas especiales del adulto mayor en la Fundación Fudeinco de la Ciudad de Riobamba*. (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato.
- Marín, P. (2006). *Geriatria y Gerontología*. Edición Universidad Católica de Chile.
- Morales-Rodríguez, J. (2010). *Propuesta de actividades físicas-recreativas para mejorar la calidad de vida en las abuelas del consultorio no.56 del consejo popular de Falcón, municipio Placetas*. (Tesis de maestría). Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.
- Muntaner, A. (2016). *La prescripción del ejercicio físico a través de las aplicaciones móviles y su impacto sobre la salud en personas de edad avanzada*. (Tesis de doctorado). Universidad de Islas Baleares.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. <http://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/es/>
- Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud. (2017). *Salud en las Américas*. OPS/OMS). <https://www.paho.org/salud-en-las-americas2017/?lang=es>
- Palop-Montoro, M. V. (2015). *Influencia del ejercicio físico con entrenamiento vibratorio en los procesos de envejecimiento de mujeres mayores de 65 años*. (Tesis de doctorado). Universidad de Jaén.
- Rivera, C. (2015). *La actividad física acuática y la calidad de vida del adulto mayor del Asilo de Ancianos del Hospital Regional Ambato*. (Tesis de licenciado). Universidad Técnica de Ambato.
- Rodríguez-Cabrera, A., & Álvarez-Vázquez, L. (2006). Repercusiones del envejecimiento de la población cubana en el sector salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, (32).
- Saiz-Llamas, J. R. (2012). *Impacto de un programa de fisioterapia sobre la movilidad, el equilibrio y la calidad de vida de las personas mayores*. (Tesis de doctorado). Universidad de Valladolid.
- Samitier-Pastor, C. B. (2015). *Capacidad Funcional, marcha y descripción del musculo en individuos ancianos*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.

08

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR RESEARCH IN SOCIAL SCIENCES

Yohandra Rad Camayd¹

E-mail: hacamay2017@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6366-9727>

Eudaldo Enrique Espinoza Freire²

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5879-5035>

¹ Instituto Superior Politécnico Sinodal de Angola. Angola.

² Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Citação sugerida (APA, sexta edição)

Rad Camayd, Y., & Espinoza Freire, E. E., (2020). Estratégias metodológica de investigação nas ciências sociais. *Revista Conrado*, 16(77), 65-73.

RESUMO

Nos últimos tempos, a investigação nas Ciências Sociais tem sido caracterizada pelo uso de metodologias variadas. Para reconhecer as estratégias qualitativas, quantitativas e mistas utilizadas nas Ciências Sociais com ênfase nas não experimentais, foi realizado um estudo de revisão bibliográfico sistematizado, utilizando o método de análise de conteúdo e hermenêutico. Entre os principais achados está a abordagem quantitativa-qualitativa como alternativa metodológica de complementação baseada no uso de variados métodos e técnicas que buscam maior controle das variáveis e correção de erros típicos de cada método por meio da triangulação metodológica mutuamente validadora. Há uma relação estreita entre pesquisa social e pedagógica, evidenciada pela singularidade deste último: externalidade dos eventos sociais, complexidade dos fenômenos humanos, influência do tempo, dificuldade de estabelecer projeções, e transferência dialética de valores no processo de investigação.

Palavras chave:

Pesquisa social, metodologias qualitativas, quantitativas e / ou mistas, pesquisa pedagógica.

ABSTRACT

In recent times, Social Sciences research has been characterized by the use of varied methodologies. In order to recognize the qualitative, quantitative and mixed strategies used in the Social Sciences with emphasis on the non-experimental ones, a systematic bibliographic review-type study was carried out through the methods, content analysis and hermeneutics. Among the main findings is the quantitative-qualitative approach as a complementary methodological alternative based on the use of multi-methods and techniques that seeks greater control of the variables and correction of biases inherent to each method through mutually validating triangulation. There is a close relationship between social and pedagogical research, evidenced by the singularities of the latter: exteriority of social facts, complexity of human phenomena, influence of time, difficulty in establishing projections, and dialectical transfer of values in the research process.

Keywords:

Social research, qualitative, quantitative and / or mixed methodologies, pedagogical research.

INTRODUÇÃO

A investigação é uma actividade que se realiza para descobrir algo que se desconhece, na investigação científica este processo investigativo é realizado no objecto de estudo e tem como base o método científico. Nos estudos das Ciências Sociais, esse desconhecimento está relacionada à realidade social.

Ao investigar o evento social, é necessário partir da reflexão de como contribuir para a construção da ciência e como ela é investigada; bem como questionar as concepções epistémicas metodológicas e as práticas investigativas, a fim de, na perspectiva de um sistema de regras e configuração normativa, não absoluta ou universal, compreender a busca de respostas ou soluções para os problemas sociais. Neste exercício reflexivo, não pode faltar o questionamento sobre quais são as estratégias metodológicas e quais os métodos de pesquisa em Ciências Sociais mais úteis de acordo com o contexto do trabalho de pesquisa a partir de posições qualitativas, quantitativas ou mistas.

O presente estudo inscreve-se nestes pressupostos, o qual visa reconhecer as estratégias qualitativas, quantitativas e mistas utilizadas nas Ciências Sociais com ênfase nas metodologias não experimentais.

METODOLOGIA

Este trabalho responde a uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica sistemática através dos métodos de análise de conteúdo e hermenêutica, o que facilitou a análise, cotejo e classificação dos textos de artigos científicos localizados, através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em bases de dados, a saber: SciELO, Scopus e Academic Search Complete; bem como em teses de graduação localizadas em repositórios de universidades nacionais e estrangeiras, incluindo a Universidade Técnica de Machala, a Universidade Central do Equador, a Universidade Internacional do Equador, a Universidade Estadual de Bolívar, a Universidade Politécnica Salesiana de Cuenca e a Universidade Técnico Luis Vargas Torres de Esmeraldas; Entre os estrangeiros, a Universidade Nacional de La Plata, a Universidade Autónoma do México, a Universidade Autónoma de Barcelona e a Universidade de Kentucky, nos Estados Unidos da América.

Os textos para estudo foram classificados de acordo com as seguintes categorias de análise, pesquisa social, estratégias de pesquisa não experimental, metodologia qualitativa, metodologia quantitativa; Por meio desse processo e com o auxílio do programa EndNote, foi construída uma base de dados com 1138 arquivos bibliográficos,

que serviram como suporte teórico e nas anotações das fontes referenciais do discurso escrito.

A lógica investigativa foi norteadas pelas seguintes questões:

Quais são as directrizes epistémicas e metodológicas tratadas na literatura especializada que nos permitem compreender o processo de pesquisa social?

Como são classificadas as pesquisas em Ciências Sociais?

Quais são as técnicas mais comuns usadas na pesquisa social não experimental?

Quais são as abordagens da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais não experimentais?

Quais são os métodos e técnicas de metodologia quantitativa usados na pesquisa social?

Quais são as estratégias investigativas de metodologia mista utilizadas nas Ciências Sociais?

Qual é a relação entre pesquisa social e pedagógica?

DESENVOLVIMENTO

Antes de se aprofundar na pesquisa social, é fundamental abordar o conceito de pesquisa científica. O processo investigativo caracteriza-se por ser um fenómeno de busca e produção de conhecimento sobre a estrutura, funcionamento ou mudança de uma zona de realidade que enriquece a ciência.

A partir dessa posição científica, Hernández Sampieri, et al. (2014), definem a pesquisa científica como um processo dinâmico, sistemático, controlado, empírico, mutante e crítico de proposições hipotéticas sobre as possíveis relações entre fenómenos naturais.

Assim, a pesquisa científica é um processo no qual o método e as técnicas científicas são aplicados para encontrar uma resposta para o problema sob investigação. Esse processo é baseado no método científico, que nada mais é do que um conjunto de tácticas utilizadas na construção de novos conhecimentos que respondam ao problema investigado. O método científico é estruturado em etapas que levam a explicar o objecto de estudo, ou seja, a estabelecer relações entre eventos (Burgo, et al., 2019).

Os métodos de realização de uma investigação científica são diversos, embora na literatura especializada seja comum distinguir dois grandes grupos, o dedutivo e os indutivos ou empíricos; o primeiro grupo é usado para inferir declarações particulares a partir de premissas gerais, enquanto através do empirismo declarações gerais são criadas a partir da experiência, a observação repetida

de fenómenos comparáveis, até chegar a declarações de natureza universal por inferência. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que esses tipos de métodos seguem processos lógicos reversos de pesquisa.

A essência da investigação é a obtenção dos dados e o seu tratamento, pelo que a utilização das técnicas utilizadas neste sentido define a abordagem da natureza da investigação; Podem ser qualitativos, quantitativos ou mistos.

Os qualitativos caracterizam-se pela obtenção de dados não quantificáveis em princípio, obtidos por observação e análise intuitiva; As informações são prestadas a critério das fontes informantes ou especialistas, portanto os dados possuem forte carga de subjectividade, são pouco controláveis e não permitem uma explicação clara dos fenómenos; Apesar disso, as técnicas qualitativas constituem um instrumento válido para a tomada de decisões com base nas previsões dos especialistas. Neles, a realidade é socialmente construída a partir das várias formas de percebê-la e o conhecimento é socialmente construído pelos participantes do processo investigativo (Espinoza, 2020).

Enquanto a pesquisa quantitativa parte de um paradigma positivista, cujo objectivo é descrever e explicar as causas, bem como generalizar e extrapolar, tendo como objecto desta pesquisa fatos, objectivos existentes e sujeitos a leis e padrões gerais (Rivadeneira, 2017); Por meio do processo investigativo quantitativo, as informações são colectadas para testar as hipóteses por meio do uso de estratégias estatísticas baseadas no estudo e na análise da realidade por meio de diferentes procedimentos apoiados em medidas numéricas, que permitem ao pesquisador formular padrões de comportamento e testar os fundamentos teóricos que explicam esses padrões (Hernández Sampieri, et al., 2014). Eles possuem um maior nível de controlo e inferência, sendo possível realizar experimentos e obter explicações contrastadas a partir das hipóteses.

Essas investigações são úteis para medir as variáveis em estudo de forma objectiva e com grande precisão (Espinoza, 2019). Em síntese, essas investigações são caracterizadas, segundo Rivadeneira (2017), por:

- Um problema bem definido pelo pesquisador.
- Os objectivos são claramente definidos pelo pesquisador.
- Elaboração de hipóteses a serem corroboradas ou refutadas por meio de testes empíricos.
- Utilização de instrumentos de colecta de informações e mensuração de variáveis altamente estruturadas.

Como pode ser visto, essas metodologias possuem uma abordagem própria para colectar, processar e analisar informações, razão pela qual por muito tempo houve posições diametralmente opostas sobre a utilidade de cada uma.

Actualmente existe uma forte tendência de investigação que visa a conciliação, integração e complementação destas duas metodologias, através da utilização de métodos multimodais ou abordagem mista de investigação. A combinação de seus procedimentos e técnicas aumenta suas possibilidades ao oferecer um amplo espectro de riqueza de informações e maior controle das variáveis; Além disso, sua integração permite corrigir os vieses de cada método por meio da triangulação de validação mútua (Cadena-Iñiguez, et al., 2017).

Nesse sentido, Espinoza (2020), acredita que a partir de uma abordagem mista, os critérios e opiniões recorrentes, vistos por meio de uma leitura comparativa, são identificados como julgamentos sobre regularidades utilizadas para criar matrizes que são agrupadas de acordo com as semelhanças de os perfis de expressões significativas que podem ser quantificados; o que induz a análise de um pensamento qualitativo, enquanto os métodos geralmente qualitativos são um passo na direcção da precisão quantitativa.

Esses paradigmas contemporâneos de pesquisa científica (qualitativos e quantitativos) fornecem as premissas, postulados, métodos e procedimentos para investigações e soluções, de modo que os processos de pesquisa social não possam estar fora desses paradigmas; então, todo pesquisador deve dominá-los e, conseqüentemente, adoptar uma postura paradigmática.

O referido também atinge a Pesquisa Social, pois constitui um processo no qual o método e as técnicas científicas são aplicados ao estudo de situações ou problemas da realidade social, com o objectivo de ampliar o conhecimento das Ciências Sociais, das respostas encontradas; entretanto, esta seção enfatiza alguns aspectos específicos relacionados à pesquisa social.

Nessas investigações, a zona de realidade é composta por instituições, grupos e categorias de pessoas em situações de relacionamento ou inter-relação social, bem como os múltiplos processos que nela ocorrem como resultado do comportamento humano, para que o processo A pesquisa não está atrelada a leis imóveis e universais, ao contrário, elas mudam com o passar do tempo e são mediadas pelo contexto sociocultural.

A literatura consultada refere-se a diferentes taxonomias da pesquisa social, dentre as mais úteis estão aquelas

que respondem aos pressupostos da pesquisa, de acordo com o tempo de mensuração das variáveis e de acordo com os objectivos da pesquisa.

De acordo com o grau dos pressupostos da pesquisa, eles são classificados em pré-experimentais ou correlacionais (observação do fenómeno sem introdução de qualquer mudança ou alteração das variáveis), quase-experimentais (pode haver ou não manipulação experimental da variável independente para verificar seu efeito sobre o variável dependente) e experimental (observação controlada) (Hernández Sampieri, et al., 2014).

Considerando o tempo de mensuração das variáveis, os estudos podem ser seccionais ou transversais (os dados são obtidos em um único momento específico do estudo) e longitudinais (as informações são colectadas em vários momentos do processo de pesquisa para analisar sua evolução)

De acordo com os objectivos da investigação, estes são classificados em exploratórios, descritivos, explicativo-preditivos e avaliativos; sendo uma das classificações mais utilizadas.

Os exploratórios servem para uma primeira aproximação ou familiarização com o objecto de estudo; geralmente são feitos antes de empreender a investigação final para determinar onde uma análise posterior é necessária.

Os descritivos são usados para caracterizar um fenómeno por meio da observação e medição de seus componentes. As informações fornecidas por essas investigações podem servir de base para estudos mais específicos.

Por meio de estudos explicativo-preditivos, o objectivo é determinar os factores de influência sobre as variáveis, pretendem estabelecer as relações entre as variáveis, determinar as causas do fenómeno em análise e fazer previsões.

Finalmente, a pesquisa avaliativa visa validar a conceitualização, desenho, implementação e utilidade de programas de intervenção social.

Da mesma forma, existem diferentes tipos de técnicas de pesquisa social; abaixo e na sequência de Chaverri-Chaves (2017), listamos os mais frequentes.

- Entrevista: recupera o depoimento de informantes-chave, especifica seus conhecimentos sobre o assunto, permite que se ampliem. Há uma diversidade importante de tipos de entrevista, dependendo dos tópicos, da dinâmica de sua aplicação ou da definição dos informantes-chave.
- História de vida: reconstrói a biografia de uma pessoa por meio de várias fontes, por exemplo, dados

genealógicos, entrevistas com parentes ou colegas, entre outros. Essa técnica costuma ser muito próxima da entrevista biográfica, mas não depende dela, já que a história de vida poderia até ser feita sobre um grupo social ou sobre uma pessoa já falecida.

- Levantamento: sistematiza informações equivalentes na mesma população, de forma que os instrumentos devem possibilitar um certo nível de padronização nas questões de cada item e nas respostas obtidas.
- Observação: caracteriza cenários de interação, define limites de tempo e espaço para observação, documenta práticas, quem investiga pode ou não estar envolvido nesta. Às vezes pode ser semelhante ao mapeamento, que é a realização gráfica de espaços geográficos ou institucionais, pode recorrer a organogramas, fluxogramas, esboços ou mesmo implementar sistemas de informação geográfica.
- Análise de discurso: indica orientações que tomam discursos singulares, embora não sejam normalmente promovidos pelo pesquisador, apenas às vezes colectados ao vivo. Por sua vez, a análise de conteúdo: mostra tendências em um conjunto de fontes documentais, muito semelhantes à técnica anterior, que geralmente varia rastreando um tema em uma variedade de fontes, sejam textuais, fotográficas, auditivas ou de vídeo, em formato físico ou digital.
- Sociometria: mede a intensidade dos laços entre pessoas ou organizações, pode ser usada muito comumente aplicando algum tipo de teste. Às vezes pode ser expressa graficamente, abrindo o campo para o sociograma, como uma técnica que indica tipos de vínculos entre pessoas ou organizações e sua dinâmica, também pode ser referida como análise de rede e representada graficamente.
- Sociodrama: mostra emoções e relações de grupo sobre determinados temas, permite a reconstrução de testemunhos ou atitudes em cenários hipotéticos através da dramatização.
- Representação social: torna visível o imaginário ou preconceitos de uma população, documenta as reacções a diversos temas, por meio de objectos, imagens ou palavras.
- Grupo focal: reconstrói cenários de discussão em grupo, ao contrário da entrevista puramente em grupo, permite captar a conversa dos informantes entre si e suas reacções.
- Etnologia: geralmente é uma combinação de várias das técnicas anteriores, mas sempre aplicadas in situ, o que em seu sentido clássico supõe a observação participante, mas com ênfase no estudo comparativo de culturas, enquanto a imersão em um campo cultural específico. É mais típico da etnografia, assim como o estudo dos grupos culturais originais é típico da

etno-história, que tende a recorrer a técnicas já mencionadas acima e outras, como a genealogia, para recuperar os troncos da progenie.

Partindo do objectivo da investigação e do conhecimento dos tipos e técnicas de investigação, o investigador antes de iniciar o trabalho de investigação, deve questionar-se quais são as técnicas mais adequadas a utilizar de acordo com o tipo de investigação que se pretende realizar? São necessárias informações sobre as variáveis em estudo? Quais instrumentos de colecta de informações usar? Como projectar esses instrumentos? Essas e outras perguntas devem ser feitas pelo pesquisador; o que implica assumir uma metodologia quantitativa, qualitativa ou mista, dependendo da natureza da informação.

A metodologia qualitativa é uma ferramenta poderosa para o estudo dos problemas sociais, questão que tem sido abordada por diversos autores, a saber: López-Roldán e Fachelli (2015); e Evers (2016), que, de diferentes ângulos, contribuem com elementos de grande interesse. Para a implementação de estratégias qualitativas, essas contribuições incluem o adequado planeamento, colecta e processamento das informações, das quais depende a qualidade da análise e, consequentemente, a precisão, validade e confiabilidade dos dados; pilares sobre os quais se baseiam os resultados das investigações e a derivação das conclusões, portanto, são aspectos que requerem estratégias, que servem de guia ao pesquisador.

Em outra linha, Scribano (2000), levando em consideração critérios teórico-metodológicos, propõe as seguintes abordagens para a realização de pesquisas sociais qualitativas:

- Análise de conteúdo clássica. É a execução de inferências válidas e replicáveis através de uma identificação sistemática e objetiva do conteúdo da comunicação com base nas características específicas dos dados ao contexto.
- Análise de conteúdo etnográfico. Constitui um exame reflexivo da documentação, que parte da compreensão do significado da comunicação, o que permite corroborar as relações entre teoria e ética.
- Análise de discurso. Baseia-se na análise do que aconteceu naturalmente através da interpretação do discurso oral ou escrito, apostando nas formas e mecanismos da comunicação humana e interação verbal.
- Estudos de Documentos, Histórias de Vida e História Oral. É um processo não estruturado ou quantitativo de revisão de documentos pessoais por meio do qual são estudadas as experiências subjectivas dos indivíduos no contexto social em que se desenvolvem.

Etnografia (clássica, holística, reflexiva). Caracteriza e estuda a cultura ou comunidade, descrevendo as crenças e práticas do grupo.

- Etnografia estrutural. Ele cataloga e explica a organização e distribuição social de significados subjectivos como campos originais e diversos da realidade. Classifique suas formas e inter-relações no tempo e no espaço. Por meio da oralidade, a cultura tácita de um grupo é revelada.
- Etnografia da comunicação (mico etnografia). Ele se concentra nos padrões de relações sociais entre membros de um grupo cultural ou entre membros de diferentes grupos culturais. Facilita o detalhamento do processo dessas relações e entende como elas se relacionam com outras mais amplas como a organização cultural e social.
- Etnometodologia. Analisa como os membros da sociedade em seus relacionamentos constroem o significado de expressões não universais dependentes do contexto, como eles dão sentido a eles na compreensão diária de eventos e fenómenos; e como organizam suas actividades de forma que outras pessoas possam reconhecê-los por suas acções.
- Etnociência (antropologia cognitiva). Baseia-se na compreensão das categorias culturais e dos princípios organizacionais que sustentam essas categorias, por meio da análise de sistemas semânticos, definição sistemática do significado das palavras (nomes das coisas no contexto de seu uso), permitindo a construção dos campos léxico-semânticos de conexão das proposições.
- Análise da Estrutura de Eventos. Centra-se no estudo e apresentação de séries de eventos como um sistema de estruturas lógicas (estudo de seus elementos, conexões, condições que regem essas conexões), eles podem servir como modelos explicativos de eventos atuais ou populares.
- Construção de teoria fundamentada. Ele encoraja a descoberta da teoria a partir dos dados por meio do uso do método geral de análise comparativa.
- Interaccionismo simbólico. Permite observar como os processos de designação e interpretação desvalorizam, redireccionam e transformam as formas como os participantes organizam colectivamente as acções; Permite compreender como os indivíduos são capazes de assumir outra perspectiva e apreender significados e símbolos em instâncias concretas de participação.

Da mesma forma, dentro do paradigma da pesquisa qualitativa está o socio crítico, que pretende ser um motor de transformações e mudanças sociais, que parte dos próprios atores sociais e onde o pesquisador passa a ser um

sujeito mais comprometido com essa mudança (Guamán, et al., 2019).

Essas abordagens revelam a existência de diferentes técnicas e formas de fazer pesquisas qualitativas, que devem ser seleccionadas de acordo com o propósito da abordagem investigativa. Essas formas de proceder na pesquisa social tornam possível estudar o comportamento e a linguagem do sujeito como fonte primária de informação; Por meio deles, podem ser interpretados os comportamentos, testemunhos, conceitos, percepções, opiniões e crenças particulares dos informantes; Além disso, permitem detalhar e aprofundar nos casos que o requeiram.

O paradigma qualitativo foi por muito tempo o suporte das investigações das Ciências Sociais; mas, a partir da Segunda Guerra Mundial, as ciências da comunicação e da cultura adoptaram métodos quantitativos. Em meados da década de 1940, nos Estados Unidos da América, esses métodos começaram a ser usados na pesquisa social, onde a estatística teve ênfase (Cadena-Iñiguez, et al., 2017).

A partir da abordagem quantitativa, segundo Espinoza (2019), o método científico enfoca os fatos ou causas do fenómeno social; utiliza o método estatístico e o questionário, inventário e técnicas de análise demográfica que produzem números, que podem ser analisados estatisticamente para verificar, aprovar ou rejeitar as relações entre as variáveis operacionalmente definidas, além disso, regularmente a apresentação de resultados de estudos quantitativos é suportada com tabelas estatísticas, gráficos descritivos e uma análise numérica.

O uso de métodos quantitativos em pesquisas sociais promove o debate sobre a confiabilidade dos resultados, o que tem sido resolvido com o aumento do tamanho da amostra, portanto o número de unidades de observação deve ser directamente proporcional para a confiabilidade desejada; no entanto, o tamanho da amostra tem efeito inversamente proporcional na precisão dos resultados do estudo; que deve ser resolvido pelo pesquisador, seleccionando o método, técnicas e instrumentos mais adequados de acordo com:

- Tipo de problema a ser investigado, em função das características do objecto e do objecto de estudo.
- O tempo e a possibilidade de realizar uma ou mais investigações, principalmente para custear.
- Exactidão das informações, maior precisão é alcançada nas quantitativas.
- Os usuários ou o público ao qual os resultados são direccionados.

- Dificuldade em obter informações (Snedecor & Cochran, 1984).

Nas Ciências Sociais, a precisão de um instrumento geralmente é definida por sua sensibilidade às variações do registro, que responde à precisão com que um indivíduo se relaciona com a característica a ser investigada, o que confere maior ou menor validade ao achado. Portanto, precisão, validade e confiabilidade estão intimamente relacionadas (Cadena-Iñiguez, et al., 2017).

A combinação de paradigmas qualitativos e quantitativos baseia-se no fato de que quantidade é na verdade mais uma qualidade dos objectos, qualidades podem ser quantificadas e, por outro lado, toda quantidade é um tipo de qualidade que pode ser registrada em números (Espinoza, 2020). A metodologia mista aceita a existência de várias formas de atingir os objectivos, esta relação qualitativo-quantitativa facilita a relação entre estratégias que podem dar conta da conexão entre mecanismos, contextos e agentes (Scribano, 2000).

Nos últimos anos o uso de vários métodos vem ganhando espaço, os debates atuais se concentram em encontrar propostas de estratégias investigativas baseadas em métodos mistos consistentes de ordem metodológica e técnica (López-Roldán e Fachelli, 2015). Nesse sentido, distinguem-se as seguintes estratégias mistas de pesquisa, apresentadas na tabela a seguir (Tabla 1).

Tabla 1. Estrategias de metodologías mistas de investigación.

Estratégia	Descrição
Estratégia de complementação	Caracteriza-se pela utilização de várias técnicas (qualitativas e quantitativas) que visam abordar diferentes aspectos ou dimensões do objecto estudado sem produzir uma integração analítica, nem mesmo parcial.
Estratégia de encadeamento	São desenhos onde o trabalho de campo é realizado em etapas sucessivas, de forma que os dados (quantitativos ou qualitativos) colectados, processados e analisados em primeiro lugar possam servir para melhorar a obtenção e análise dos dados (quantitativos ou qualitativos) dos Próximos estágios; assim procedemos sucessivamente de acordo com os recortes estabelecidos para a colecta de informações.
Os desenhos de triangulação	O objectivo principal dos desenhos de triangulação é a confirmação dos achados oferecidos por duas ou mais técnicas diferentes. Busca-se a convergência de resultados, a partir de métodos implementados de forma independente em uma única fase; posteriormente os dados obtidos são integrados no momento da interpretação.

Desenho concorrente	Este desenho envolve uma única fase de colecta de dados, onde várias técnicas são utilizadas para medir aspectos diferentes, mas complementares, de um mesmo problema ou objecto de estudo. Ao contrário do método tradicional de triangulação, no modelo aninhado não há pretensão de comparação de dados, a integração ocorre uma vez obtida, de forma que a fase de análise e interpretação é realizada em conjunto com as informações quantitativas e qualitativas.

Fonte: López-Roldán & Fachelli (2015).

A eficiência do paradigma misto é dada pelos benefícios que a aplicação coerente das técnicas separadamente e sua correspondência com o modelo de análise de estratégia proporciona a partir da ordem teórica e metodológica, que finalmente o justifica, valida e valoriza como uma ferramenta para abordar complexidade social (López-Roldán e Fachelli, 2015).

A escola tem a missão social de formar as novas gerações de cidadãos para que vivam plenamente no contexto social do seu tempo; razão suficiente para que a pesquisa social seja um factor importante a se levar em consideração na determinação das influências e relações da escola com a sociedade.

Nesse sentido, Burgo, et al. (2019), confirmaram que a composição do grupo de alunos, independentemente das características individuais e familiares de cada aluno, é um factor influenciador nas relações entre pares dentro das salas de aula e instituições de ensino, o que afecta directamente no desempenho académico de cada um dos alunos do grupo.

Da mesma forma, os estudos realizados por Guamán, et al. (2020), dão conta da complexidade da definição e determinação dos subgrupos de alunos dentro da comunidade educacional, como premissa para o atendimento às necessidades e particularidades cognitivas, implementação de programas que promovam retenção, aprendizagem e desempenho, e resolver outros problemas escolares.

Portanto, os professores devem dominar os métodos, procedimentos e técnicas da pesquisa social. Essas ferramentas metodológicas de pesquisa em Ciências Sociais são úteis dentro dos centros educacionais para o estudo das relações estabelecidas entre os membros da comunidade educacional, uma vez que seu objectivo é encontrar respostas para os problemas da realidade social.

No contexto equatoriano, esta dimensão educacional da pesquisa em Ciências Sociais é um elemento a ser levado em consideração devido ao carácter multicultural e plurinacional do país e ao sistema bilíngue intercultural; que, longe das regulamentações e do discurso oficial, tem se

mostrado um mero conceito (Guamán, et al., 2019), dada a realidade sociocultural, política, económica e educacional prevalecente no Equador, que requer estudos científicos.

Essa confluência entre o social e a escola é evidenciada por meio dos argumentos de Méndez (2013), que levanta a existência de singularidades da pesquisa educacional relacionadas à pesquisa social, a saber:

1. Exterioridade dos eventos sociais. Os membros da comunidade educacional são fortemente influenciados por factores externos ao contexto escolar (família, comunidade, etc.) que condicionam a dinâmica interna do centro ou da sala de aula.
2. Complexidade dos fenómenos humanos. A psicologia humana é plástica na forma de perceber, processar e se posicionar frente às influências externas, o que significa que a aplicação de um mesmo método educacional não deve necessariamente levar aos mesmos resultados.
3. Influência da mudança (tempo) nos alunos. A evolução cognitiva dos alunos é dinâmica, portanto, suas características variam no tempo, pelo menos de acordo com Piaget (1978), desde a infância até a idade adulta.
4. Dificuldade em estabelecer projecções (tendências comportamentais). Os alunos e outros membros da comunidade educacional, como todos os seres humanos, respondem às contingências e eventualidades do ambiente social, razão pela qual a evolução individual e o comportamento do grupo estão entrelaçados de forma complexa e sinérgica, mas não determinística (Morin, 2006).
5. Transferência dialéctica de valores no processo de pesquisa. As relações entre o pesquisador e os sujeitos de observação provocam no subconsciente dos envolvidos empatia, rejeição, preconceito e / ou confronto de ideologias, causando parcialidade na selecção do objecto de estudo e sua abordagem; Da mesma forma, influenciam o processo de colecta de dados, sua análise e a proposta de solução do problema investigado.

Essas características revelam que é difícil separar o ideal de sociedade do condicionamento necessário para alcançá-lo por meio dos sistemas educacionais; o que leva a considerar a dimensão social na pesquisa educacional, enfatizando a importância de uma adequada formação epistemológica, técnica e processual do conhecimento humano e social no pesquisador pedagógico (Guamán, et al., 2020).

CONCLUSÕES

A literatura especializada levanta entre as directrizes epistémicas e metodológicas das investigações sociais, a utilização de abordagens qualitativas, quantitativas e mistas, esta última como uma alternativa que a cada dia ganha mais adeptos, pois é uma metodologia complementar que permite através da utilização de os multímétodos e uma variedade de técnicas qualitativas e quantitativas permitem maior controle das variáveis e correcção dos vieses de cada método por meio de triangulação de validação mútua.

Existe uma grande variedade de taxonomias de pesquisa em Ciências Sociais, entre elas, uma das mais úteis é a classificação segundo os objectivos da pesquisa, exploratória, descritiva, explicativo-preditiva e avaliativa.

Entre as técnicas de investigação das Ciências Sociais estão: entrevista, história de vida, levantamento, observação, análise de discursos, sociometria, sociodrama, representação social, grupo focal e etnologia.

As abordagens mais frequentes da metodologia de pesquisa qualitativa das Ciências Sociais são: análise de conteúdo clássica, análise de conteúdo etnográfica, análise de discurso, estudos de documentos, histórias de vida e história oral, etnografia (clássica, holística, reflexiva), etnografia estrutural, etnografia da comunicação (mico etnografia), etnometodologia, etnociência (antropologia cognitiva), análise da estrutura dos acontecimentos, construção de teoria fundamentada e sócio crítica.

A metodologia quantitativa utiliza entre seus métodos, as estatísticas e técnicas que produzem números como o questionário, inventários e análises demográficas.

As estratégias investigativas das ciências sociais com abordagem mista são: a estratégia de complementação, a estratégia em cadeia, os desenhos de triangulação e o desenho concorrente.

As relações da pesquisa social e pedagógica são evidenciadas pelas singularidades desta última: exterioridade dos eventos sociais, complexidade dos fenómenos humanos, influência da mudança (tempo) nos alunos, dificuldade em estabelecer projecções (tendências de comportamento e transferência, dialéctica, de valores no processo de pesquisa.

No meio equatoriano, a dimensão educacional da pesquisa social adquire uma nuance singular, por se tratar de uma sociedade multicultural e plurinacional, que possui um sistema educacional intercultural bilíngue, o que requer o estudo científico dos factores de influência socio-cultural, político, económico e pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burgo Bencomo, O. B., León González, J. L., Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & Espinoza Freire, E. E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48.
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., De la Cruz-Morales, F., & Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas* 8(7), 1603-1617.
- Chaverri-Chaves, D. (2017). De los métodos a la metodología en los diseños de investigación en ciencias sociales. *ABRA*. 37(55), 1-14.
- Espinoza Freire, E. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Conrado*, 15(69), 171-180.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Conrado*, 16(74), 45-53.
- Evers, J. (2016). Elaborating on Thick Analysis: About Thoroughness and Creativity in Qualitative Analysis. *FQS, Forum: Qualitative Social Research*, 17(1). uamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. 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.
- Guamán Gómez, V. J., Herrera Martínez, L., & Espinoza Freire, E. E. (2020). Las competencias investigativas como imperativo para la formación de conocimientos en la universidad actual. *Conrado*, 16(72), 83-88.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). Perspectivas metodológicas y diseños mixtos. Em, P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Méndez, D. (2013). La metodología científica y la investigación educativa. *Revista Acta Universitaria*, 23(1), 23-30.
- Morin, E. (2006). *El Método IV: las ideas de las ideas*. Cátedra.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo. Siglo XXI.

Rivadeneira, R. E. (2017). Lineamientos teóricos y metodológicos de la investigación cuantitativa en ciencias sociales. *Crescendo. Institucional*, 8(1), 115-121.

Scribano, A. (2000). Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en Ciencias Sociales. http://pcazau.galeon.com/artep_refl.htm

Snedecor, W. G., & Cochran, G. W. (1984). *Mét*

09

PERCEPCIÓN DE LA CONDUCTA POR AISLAMIENTO SOCIAL OBLIGATORIO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS POR COVID-19

PERCEPTION OF COMPULSORY SOCIAL ISOLATION BEHAVIOR IN YOUNG UNIVERSITY STUDENTS BY COVID-19

Javier Francisco Casimiro Urcos¹

E-mail: javier.casimiro@uwiener.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5372-2582>

Juan Carlos Benites Azabache¹

E-mail: juan.benites@uwiener.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7632-7593>

Flor De María Sánchez Aguirre²

E-mail: pmdsanchezaguirre@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6416-6817>

Valeriano Rubén Flores Rosas³

E-mail: vflores@une.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4242-8756>

Fuster Palma Albino⁴

E-mail: fusterpalma@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9895-1776>

¹ Universidad Privada Norbert Wiener. Perú.

² Universidad Cesar Vallejo. Perú.

³ Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú.

⁴ Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Casimiro Urcos, J. F., Benites Azabache, J. C., Sánchez Aguirre, F. M., Flores Rosa, V. R., & Palma Albino, F. (2020). Percepción de la conducta por aislamiento social obligatorio en jóvenes universitarios por Covid-19. *Revista Conrado*, 16(77), 74-80.

RESUMEN

Debido al cierre de las instituciones universitarias y la cancelación de eventos, muchos adolescentes y jóvenes presuponen que se están perdiendo algunos de los momentos de su juventud, como charlar con los amigos, participación en clase y la socialización propia de su edad. La empatía, el estrés, el autocontrol y la ansiedad son conductas más recurrentes que manifiestan los jóvenes por este confinamiento lo cual es motivo de muchas investigaciones. El objetivo de la investigación fue determinar la manifestación de conducta que presentan los jóvenes universitarios ante el aislamiento social obligatorio por Covid-19. Se les aplicó una encuesta vía online, la gran mayoría de los encuestados pertenecen a universidades públicas. La metodología empleada fue un estudio descriptivo, exploratorio de tipo no experimental. De acuerdo a los resultados hallados, podemos concluir que la conducta de los jóvenes universitarios en su mayoría es asertiva.

Palabras clave:

Aislamiento social, conducta, confinamiento, Covid-19.

ABSTRACT

Due to the closure of university institutions and the cancellation of events, many adolescents and young people assume that they are missing some of the moments of their youth, such as chatting with friends, participating in class and socializing appropriate to their age. Empathy, stress, self-control and anxiety are the most recurrent behaviors that young people manifest due to this confinement, which is the reason for much research. The objective of the research was to determine the manifestation of behavior that young university students present in the face of compulsory social isolation by Covid-19. A survey was applied online, the vast majority of respondents belong to public universities. The methodology used was a descriptive, exploratory, non-experimental study. According to the results found, we can conclude that the behavior of young university students is mostly assertive.

Keywords:

Social isolation, behavior, confinement, Covid-19.

INTRODUCCIÓN

Desde la llegada del Covid-19, al Perú el 6 de marzo con el primer caso positivo (paciente cero), se iniciaron cambios radicales en la forma de vida de los peruanos debido al aumento acelerado de contagios y muertos; con los decretos supremos emanados del gobierno y por las declaraciones de la Organización Mundial de la Salud al ser esta una pandemia a nivel mundial, los peruanos iniciamos el estado de emergencia el 11 de marzo, seguido de la cuarentena a nivel nacional desde el 15 de marzo y finalmente el toque de queda a partir del 18 de marzo. Al estar confinados por tantos meses y con los medios de comunicación que informan y desinforman creció la ansiedad, los niveles de estrés sobre todo en los jóvenes que generalmente tenían un estilo de vida social activo. El distanciamiento social y el aislamiento están alterando las conductas principalmente de los jóvenes que inciden en la familia o el entorno donde ellos se desarrollan.

Moderar la necesidad de tener contacto social en jóvenes sobretodo universitarios es una práctica que necesita tiempo y una acuciosa dirección de las autoridades ya que el ser humano es un ente gregario o semigregario que hace la necesidad de estar en grupos y compartir muchas emociones. Los brotes de enfermedades infecciosas, como el caso del nuevo coronavirus Covid-19 y el consiguiente aislamiento social son factores que pueden conllevar a miedos en muchos de nosotros. Como consecuencia, puede que algunos dejemos que la incertidumbre influya en nuestro comportamiento y la ansiedad se apodere de nuestros pensamientos. El exceso de información, el miedo al desabastecimiento y el temor al contagio son sentimientos completamente normales en una situación como esta.

La conducta es el conjunto de comportamientos observables en una persona. Estos comportamientos pueden ser divididos en 3 áreas: mente (incluye actividades como pensar, soñar, etc.), cuerpo (comer, hablar) y mundo externo (concurrir a una cita, hablar con amigos). Una conducta humana es considerada formal cuando el comportamiento del sujeto respeta una serie de reglas valiosas en una sociedad o comunidad.

La conducta o el comportamiento del ser humano, al ser una manifestación de un organismo pensante, de una persona genéticamente estructurada para hacer una manifestación de actos ante la sociedad y los estímulos, lo hace a través de cómo este estructura su personalidad. A continuación, describiremos algunas conductas que se manifiestan en estos días de pandemia y que tiene como protagonista a los estudiantes universitarios.

En tiempo de cuarentena o aislamiento social obligatorio por la pandemia del coronavirus emergen en las personas especialmente en los jóvenes una serie de actitudes tanto positivas como negativas. Hemos visto a través de hechos que suceden a diario y que son vertidos por los diferentes medios de comunicación las reacciones de las personas que comentan en favor o en contra de las medidas que toman las autoridades y que crean una serie de malestares económicos y de salud especialmente. Sin embargo, algo que está claro es que existe una mayoría consciente de que esta emergencia sanitaria es grave y que en tanto se pueda controlar o aminorar hay que hacer un esfuerzo por mantenernos en casa y practicar los protocolos sanitarios.

El hecho está en que en las crisis siempre se demuestra lo mejor o lo peor de la humanidad. Hay pensamientos verdaderamente desquiciados que se hacen virales en las redes sociales, asimismo hay otros pensamientos verdaderamente nobles. De igual manera hay muchas acciones que son dignas de imitar, pero existen otras acciones realmente censurables.

En la sociedad actual se promueven igualmente valores y antivalores que muchas veces no tienen mucho que ver con la condición socioeconómica ni la clase social de las personas que las apoyan. Aquí se posesiona el término de empatía que para Prieto (2011), es "la capacidad de una persona para ponerse en el lugar del otro y poder así comprender su punto de vista, sus reacciones, sentimientos y demás". Otro concepto que se puede añadir es que la empatía es la tendencia natural a sentirse dentro de lo que se imagina, tendencia que permite reconocer la existencia de otro. Constantemente los investigadores estudian cual es la parte del cerebro donde se encuentra alojado el proceso empático.

Así, la corteza prefrontal parece la principal área implicada en el procesamiento de la empatía y la regulación del procesamiento empático: la región frontal dorsolateral estaría más especializada en la empatía cognitiva, mientras que la región orbitofrontal lo estaría en la empatía afectiva. Si bien las lesiones en estas regiones suelen ir asociadas a menores niveles de empatía en la mayoría de los casos, un pequeño porcentaje de los pacientes pueden manifestar desinhibición empática o una respuesta excesiva a las situaciones de los otros.

Esta hipótesis se ha visto recientemente apoyada por un metanálisis en el que se identifica una dicotomía funcional entre la región ventral del lóbulo frontal, implicada en la generación de la experiencia emocional, y la región dorsal, la cual se activaba durante el procesamiento de la información cognitiva.

En cuanto a la diferencia de género a pesar de que en estudios iniciales no se encontraban diferencias entre hombres y mujeres en su nivel de empatía, cuando Hoffman (1977), separó las medidas de empatía cognitiva y afectiva encontró que las mujeres tendían a puntuar más alto que los hombres en empatía afectiva pero no en la cognitiva.

En un intento de replicar estos resultados, Eisenberg & Lennon (1983), analizaron las diferencias de género en la dimensión cognitiva de adopción de perspectiva afectiva. Se obtuvieron los mismos resultados del estudio de Hoffman (1977), y fueron interpretados por los autores en base a una explicación auto representacional basada en los estereotipos de rol de género, según la cual en cuestionarios disposicionales que miden la tendencia a experimentar la empatía emocional, las mujeres tienden a presentarse como más empáticas puesto que es lo que se espera de ellas, mientras los hombres hacen lo contrario. Esta explicación ha recibido apoyo empírico procedente de otros estudios.

La psicología positiva tiene como objeto de estudio al hombre en relación a su pensamiento, creatividad y emociones, donde la inteligencia emocional se encuentra como eje principal de la orientación psicológica, centrados en los estudios del cerebro límbico siendo regido por las emociones a lo largo del desarrollo humano a través del tiempo y el espacio. Por otro lado, es conveniente dirigir la mirada a múltiples factores que inciden en la conducta de la persona, en relación a las capacidades humanas que afloran en la supervivencia de la especie, donde lo cognitivo no es lo único necesario para existir, sino también la capacidad creadora, el entusiasmo, la motivación, la habilidad psicológica, las actitudes, las cualidades emocionales y sociales, son necesarias para el desenvolvimiento con los demás y el entorno que nos rodea (Serrano & Álvarez, 2010).

Cabe precisar, que el autocontrol está ligado a la inteligencia emocional, aspecto que permite entender la complejidad de la actuación humana, su estructura comprende cinco habilidades: autocontrol, autoconocimiento, automotivación, empatía y la conducción de las relaciones sociales.

Frente al escenario que atraviesan los jóvenes universitarios de 18 a 22 años y ante la pandemia del virus SARS-CoV-2, se ven obligados a asumir las medidas de seguridad en salud impuestas para prevenir el contagio mediante el aislamiento social obligatorio, trayendo como consecuencia que no realice las actividades que comúnmente desarrollaba antes de lo dispuesto por las autoridades.

El autocontrol se concibe como la capacidad innata o adquirida que posee el ser humano ante cualquier hecho, fenómeno o pensamiento de mantener las emociones y los aspectos fisiológicos dentro de los espacios adaptativos. Además, el autocontrol es una competencia que facilita la gestión de los sentimientos de manera adecuada frente a los diversos eventos que experimentan las personas. Esa capacidad de conocerse así mismo para controlar las emociones, sentimientos, actitudes, conductas, frente a sentimientos positivos y sentimientos contrarios como la ansiedad, irritabilidad, estos últimos trastocan la conducta.

Por tanto, todo ser humano debe conocer sus emociones ante diversos contextos determinados, aprende a conducirla para sentirse bien en el desarrollo de sus actividades diarias. Siendo esta habilidad un potencial de los seres humanos para dirigir sus reacciones emocionales, dominar sus impulsos y recuperarse de adversidades.

El uso del autocontrol en la persona conlleva a presentar características como reducir las reacciones impulsivas, deseos o emociones que afecten a otras personas, orientar sus emociones ante situaciones difíciles, poseer pensamientos positivos ante las adversidades, lograr mantener la atención y no perder la concentración, contar con metas y visión definida de su vida, estar motivado constantemente, saber los aspectos futuros de su realidad, encausar sus emociones a la hora de tomar decisiones, ser objetivos y estar pendiente de su realidad, reflexionar sobre sus actos, identificar y superar sus debilidades, construir y aprender a valorar su cultura, condición social desde los aspectos académicos y laborales, generar sentimientos que causen el bienestar y estabilidad de los demás.

Los jóvenes estudiantes durante su permanencia en la universidad experimentan una serie de cambios conductuales sobre todo al salir rápidamente de su adolescencia y convertirse en adultos responsables que aún no lo son. Esos cambios no sólo son respecto a lo académico sino a lo emocional y familiar motivo por el cual deben asumir su rol y asumir su responsabilidad. En estos cambios que están sufriendo se une uno más complicado que es el estrés por confinamiento o aislamiento social obligatorio que le impide movilizarse a sus instituciones y comenzar a cambiar sus sesiones de clase vía virtual, actividad poco conocida para ellos.

Los estudiantes ante los cambios de su enseñanza aprendizaje comienzan a mostrar signos de estrés más aún cuando los profesores no son lo suficientemente claros y didácticos para la explicación de sus clases y son recargados de con exceso de trabajos. La situación se

complica porque muchos estudiantes encuentran obstáculos para estudiar recluidos en casa. Factores como estar con mucha gente en una casa pequeña, no tener una conexión de Internet fiable, tener familiares enfermos o el estrés general de la situación actual por la pandemia dificultan la concentración y el estudio. Esta vida moderna actual es un problema al cual nos encontramos vinculados ya que el estrés interfiere no sólo en el apetito, en el sueño, en la capacidad de concentrarse en el trabajo y la aparición de cuadros psicológicos.

Se calcula que el 25% de la población mundial padece de estrés o de algún trastorno de salud relacionado con este problema, por lo cual se le considera como uno de los principales problemas de salud psicológica en el mundo (Valadez, 1998). El estrés es la respuesta del cuerpo a condiciones externas que perturban el equilibrio emocional de la persona y por ende su rendimiento físico y académico; esto va generándose con el paso del tiempo, debido a las distintas tensiones que experimentan los individuos y a las que se ven enfrentados diariamente, por ello todos nos encontramos expuestos constantemente a nuevos escenarios y ambientes, los cuales hacen que los seres humanos tengan que esforzarse cada vez más para adaptarse a ellos.

Existen diversos tipos de estrés, los cuales se definen en función a la fuente del mismo, de esta manera, se puede hablar de estrés marital, amoroso, ocupacional, académico, entre otros. El estrés académico se refiere a un proceso sistémico, de carácter adaptativo y principalmente psicológico que se presenta en tres momentos. Primero, cuando el alumno se ve sometido, en contextos académicos, a una serie de demandas que bajo su propia valoración son percibidas como estresores.

Segundo, cuando estos últimos generan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en un conjunto de síntomas (indicadores del desequilibrio). Y tercero, cuando ese desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento que restauren el equilibrio sistémico.

Luego de permanecer aislado socialmente los jóvenes comienzan a experimentar una serie de cambios en su conducta, una de ellas es la ansiedad que en muchos casos pueden llevar a trastornos más severos en la edad adulta. Según los investigadores la indagación a corta edad de este síndrome es de suma importancia para hacer un diagnóstico y tratamiento oportuno.

Existen innumerables conceptos con respecto a la ansiedad entre ellos podemos mencionar que la ansiedad *“se define como la respuesta anticipatoria a una amenaza que se caracteriza por sensaciones afectivas de nerviosismo,*

tensión, aprensión y alarma, acompañadas de manifestaciones conductuales visibles y de cambios fisiológicos asociados a la hiperactivación del sistema nervioso autónomo”. (Sandín, 1997)

Otro concepto que podemos mencionar es que *“es un proceso normal y automático que experimenta el ser humano en momentos cruciales de forma compleja y determinante, ya que hace referencia a una respuesta que se produce a nivel mental de forma cognitiva y abstracta”*. (Stossel, 2014)

El sistema límbico es el que se activa ante una situación de alarma ya que al darse cuenta la persona que se encuentra en un episodio de peligro, llega a ser algo lógico al estar consciente del fenómeno o resiste a ser partícipe de ella. La ansiedad puede presentarse en tres formas:

1. Normal, que es cuando responde a un estímulo externo o interno.
2. Patológica, aquí no existe un estímulo previo.
3. Generalizada, cuyo temor prolongado que se caracteriza por miedos sin relación con un objeto.

Los estudiantes universitarios presentan con mayor frecuencia este tipo de riesgos, y constituyen uno de los grupos de mayor interés para el estudio de la ansiedad, debido a sus exigencias psicológicas, sociales y académicas, aunadas a los altos niveles de estrés que, en conjunto, conllevan a problemas de salud mental como trastornos depresivos, ansiedad, suicidio, abuso de alcohol y drogas, entre otros (Bohórquez, 2007).

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo se ha desarrollado bajo el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. El diseño es transeccional descriptivo porque se midió en un grupo de personas una variable y se proporcionó su descripción a partir de dimensiones.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta y el instrumento el cuestionario de percepción de la conducta, este último fue adaptado a la población para recopilar la información. Dada la situación que se estaba generando por la pandemia del COVID-19, se decidió realizar vía online

El cuestionario lo integraron 48 ítems, organizados en cuatro dimensiones: Empatía, ansiedad, estrés y autocontrol. Cada uno presentó cuatro alternativas de respuesta: Siempre (S), Frecuentemente (F), Algunas veces (AV) y Nunca (N).

El criterio de confiabilidad del instrumento se determinó por el coeficiente de Alfa de Cronbach y el instrumento tiene un nivel alto de confiabilidad ($\alpha = 0,880$).

Para la validez del instrumento se aplicó el análisis factorial exploratorio a cada uno de sus dimensiones. Para hallar la validez y confiabilidad de del instrumento se utilizó el software SPSS V-25.

La población estuvo conformada por 447 jóvenes universitarios, pertenecientes a diferentes universidades de nuestro país. La mayor frecuencia de edad se dio en los mayores a 23 años en un 43,6%, la representación por sexo se comportó de la manera siguiente: el 72,3% mujer y 27,7% hombre. Participaron los jóvenes de 12 universidades, siendo 4 de universidades particulares y 8 de universidades públicas; teniendo como la mayor representación los estudiantes de las áreas de Ciencias sociales en un 56,2% seguido por los estudiantes de las áreas de salud en un 38,3%. De acuerdo al número de personas que viven con el encuestado, se observó que el 45% de ellos viven con 4 a 6 personas. Se manifestó también que la gran mayoría (70%) le dedican por lo menos 2 horas de su tiempo para informarse respecto a la pandemia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La dimensión Empatía está representada por un conjunto de 10 ítems. Podemos observar de la tabla y grafica adjunta que una gran mayoría (54,8%) de los estudiantes encuestados presentan Empatía, es decir comprende los sentimientos y emociones de los demás sobre todo en estos tiempos de aislamiento social. Pero hay un gran porcentaje de estudiantes que tiene problemas con la empatía y esto se da en un 42,1%; muy por el contrario, hay solo un 3,1% que presenta ausencia o falta de empatía (Tabla 1, Figura 1).

Tabla1. Frecuencia de Empatía,

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Falta de empatía	14	3,1	3,1
Problemas de empatía	188	42,1	45,2
Presenta empatía	245	54,8	100,0
Total	447	100,0	

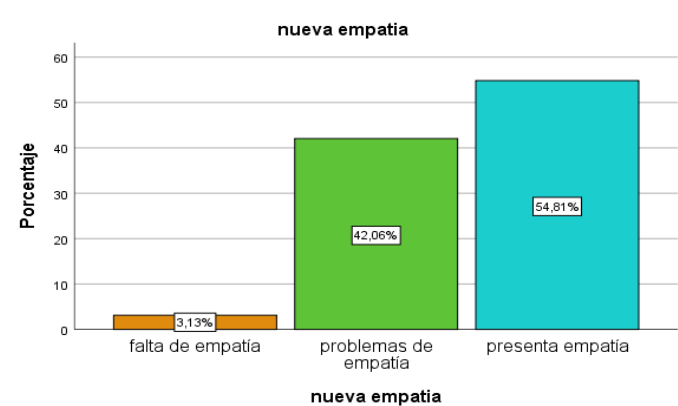


Figura 1. Frecuencia de empatía.

La dimensión Ansiedad está representada por un conjunto de 15 ítems. Podemos observar de la tabla y grafica adjunta que una gran mayoría (56,6%) de los estudiantes encuestados presentan Ansiedad moderada, es decir toman las situaciones que se están viviendo como amenazantes, sus preocupaciones y miedos no son tan alarmantes. El 37,4% de los estudiantes presenta una ansiedad leve que nos indica que sus preocupaciones y miedos no son tan alarmantes y un 6,00% de los estudiantes presenta una grave ansiedad que ya está relacionado con el pánico (Tabla 2, Figura 2).

Tabla 2. Frecuencia de Ansiedad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ansiedad leve	167	37,4	37,4
Ansiedad moderada	253	56,6	94,0
Ansiedad grave	27	6,0	100,0
Total	447	100,0	

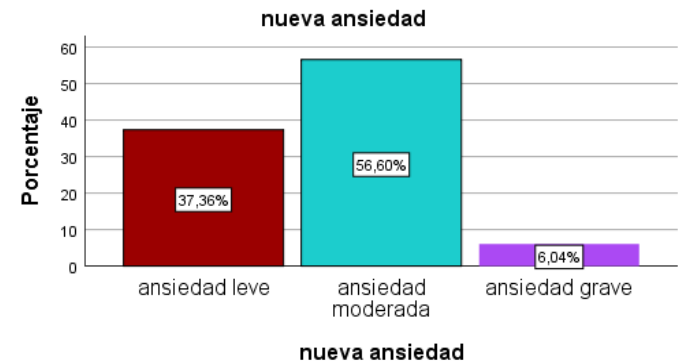


Figura 2. Frecuencia de Ansiedad.

La dimensión Estrés está representada por un conjunto de 12 ítems. Podemos observar de la tabla y grafica adjunta que una gran mayoría (54,6%) de los estudiantes

encuestados presentan un moderado Estrés, el 41,8 de los estudiantes manifiestan un bajo Estrés y un grupo reducido de estudiantes presenta un alto estrés (3,6%) que puede estar relacionados a graves daños emocionales (Tabla 3, Figura 3).

Tabla 3. Frecuencia de Estrés.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo estrés	187	41,8	41,8
Moderado estrés	244	54,6	96,4
Alto estrés	16	3,6	100,0
Total	447	100,0	

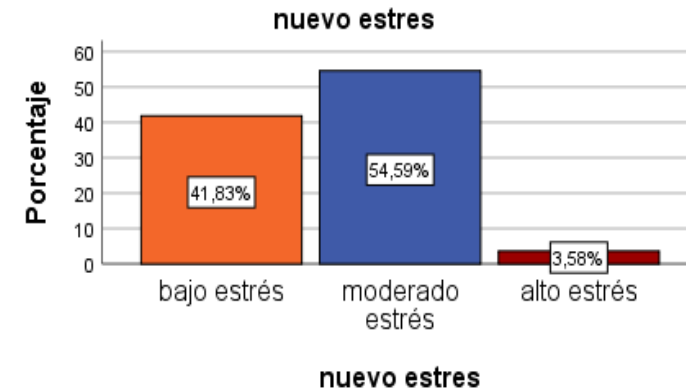


Figura 3. Frecuencia de Estrés.

La dimensión Autocontrol está representada por un conjunto de 11 ítems. Podemos observar de la tabla y grafica adjunta que una gran mayoría (66%) de los estudiantes encuestados presentan un nivel moderado de Autocontrol, es decir que presenta un dominio de sí mismo ante la adversidad. Un 22,4% de estudiantes presentan un nivel bajo de autocontrol y hay un 11,6% de estudiantes que presenta un alto nivel de autocontrol es decir que puede mantener su equilibrio y estabilidad emocional de forma óptima (Tabla 4, Figura 4).

Tabla 4. Frecuencia de Autocontrol.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo de autocontrol	100	22,4	22,4
Nivel moderado de autocontrol	295	66,0	88,4
Nivel alto de autocontrol	52	11,6	100,0
Total	447	100,0	

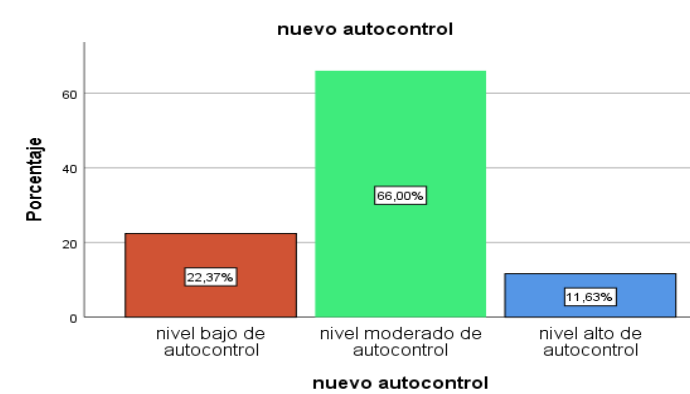


Figura 4. Frecuencia de autocontrol.

La variable Conducta por aislamiento social está representada por un conjunto de 48 ítems. Podemos observar de la tabla y grafica adjunta que el 43,2% de los estudiantes presenta una conducta asertiva, es decir depende mucho del momento que se vive y de las circunstancias tratando de buscar la que tenga mayor relevancia para todos. El otro grupo de estudiantes presenta una conducta pasiva en un 30% quiere decir que no llega a plantear sus intereses e inquietudes para evitar conflictos y por último hay un significativo 26,8% que presenta una conducta agresiva; que propone plantear los intereses, pero de manera poco efectiva pensando que su opinión es la única que vale (Tabla 5, Figura 5).

Tabla 5. Frecuencia de Conducta por aislamiento social.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Conducta pasiva	134	30,0	30,0
Conducta agresiva	120	26,8	56,8
Conducta asertiva	193	43,2	100,0
Total	447	100,0	

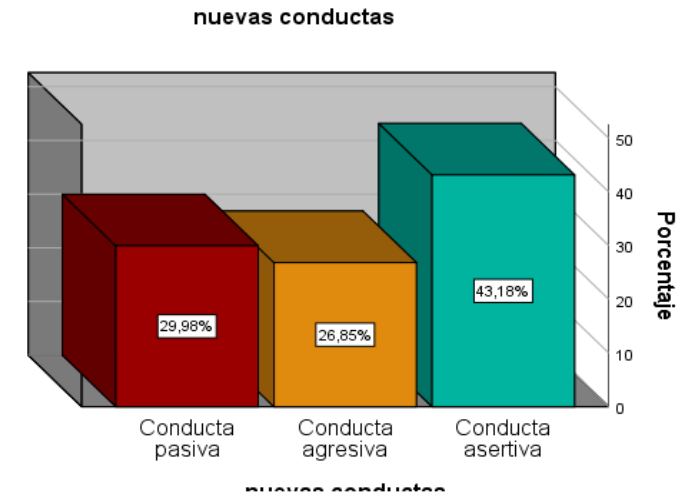


Figura 5. Frecuencia de las conductas.

CONCLUSIONES

En los actuales momentos, de incertidumbre por una pandemia que no cesa y que nos tiene confinados y con cambios de conducta sobretodo en la población juvenil, es importante aportar para conocer el estado emocional de los jóvenes y partiendo de los resultados hallados comenzar a buscar soluciones que puedan mejorar o evitar un deterioro de la salud mental.

El impacto en la conducta especialmente en los jóvenes se ve reflejada porque es una etapa de su vida donde más se interrelacionan; ellos necesitan estar al aire libre y en los salones universitarios lo que hace que tanto la empatía, la ansiedad el estrés y el autocontrol se vean modificadas.

En cuanto a la Ansiedad los resultados obtenidos nos indican que existe un 54% de estudiantes que presentan ansiedad leve y que un porcentaje considerable de 39,4% presenta una moderada ansiedad que como explicaron se sienten inseguros e inquietos ante los recientes acontecimientos de la pandemia, resultados que coinciden con González-Jaimes, Norma Lilia. et al. Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19, en cuanto a la ansiedad moderada del 40,3% y que estos niveles de ansiedad se ven reflejados en jóvenes entre 18 a 25 años.

Por otra parte, el Estrés encontrado en la población juvenil fue de 60,5% de un bajo estrés y un 35,8% de un moderado estrés, coincide lo encontrado por González-Jaimes, Norma Lilia. et al. Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19, que encontró un porcentaje de estrés del 31,92%. Hay que indicar que el estrés se hace más manifiesto en los jóvenes que están más cerca de la capital donde hay mayor presencia de personas contagiadas y decesos por Covid-19.

En cuanto al autocontrol los resultados arrojaron un 22,4% de bajo autocontrol y un 66% de moderado autocontrol. En este sentido definitivamente el autocontrol, o "autodominio" o "autorregulación" como también se le suele llamar, representa una de las habilidades de la inteligencia emocional de mayor eficacia en tiempos de crisis como los que estamos viviendo hoy con el Covid-19.

Por último en cuanto a la conducta en general nuestros resultado arrojaron que un 43;2% de los estudiantes presentaron conductas asertivas ante el aislamiento social por Covid-19 es decir los estudiantes tratan de defender sus puntos de vista respetando los derechos y creencias de los demás, pero tambien existe un grupo considerable

de estudiantes que ha experimentado una conducta pasiva en estos tiempos de aislamiento social en un 30% cuya particularidad es quedarse callado para evitar conflictos y por último existe un 26,8% de estudiantes que presenta una conducta agresiva cuya características son jóvenes beligerantes y suelen estar a la defensiva imponiendo sus elecciones y desiciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bohórquez Peñaranda, A. (2007). Prevalencia de depresión y de ansiedad en estudiantes de medicina. (Tesis de Psiquiatría). Universidad Javeriana.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex Differences in Empathy and Related Capacities. *Psychological bulletin*, 94(1), 100-131.
- González Jaimes, N.L., Tejeda Alcántara, A.A., Méndez, C. M., & Ontiveros Hernández, Z. O. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/756/1024/1068>
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychol Bull.*, 84(4), 712-722.
- Prieto, M. Á. (2011). Empatía, Asertividad y Comunicación. *Innovación y Experiencias Educativas* 41, 1-8.
- Sandín, B. (1997). Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes. *Educación y Desarrollo Social*. Dykinson.
- Serrano, M., & Álvarez, D. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 10(3), 273-80.
- Stossel, S. (2014). Ansiedad. Miedo, esperanza y la búsqueda de la paz interior. Seix.
- Valadez, A. (1998). Efectos del estrés. Un análisis descriptivo. *Rev Interam Psicol.*, 32(1), 73-94.

10

DIFFICULTIES IN EDUCATING THE THEOLOGICAL EXPERT REVIEW IN RUSSIA

DIFICULTADES EN LA EDUCACIÓN DEL EXPERTO TEOLÓGICO EN RUSIA

Zoya Vladimirovna Silaeva¹

E-mail: silaeva-zoya@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2657-7823>

¹Kazan Federal University. Russian Federation.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Silaeva, Z. V. (2020). Difficulties in educating the theological expert review in Russia. *Revista Conrado*, 16(77), 3-10. *Revista Conrado*, 16(77), 81-86.

ABSTRACT

The paper is devoted to identifying the complexities concerning the educating theological expert review. The institution for expert review has emerged relatively recently and is often a tool used by different interest groups in battles with each other, for example, with religious rivals or engaged leaders pursuing their own goals. The main attention in the paper focuses on the following problematic points: the lack of a unified comprehension of the nature of theological expert review, and also of a unified methodology for its conduct and typology, the issues of the determinism in the results of the expert opinion due the belonging of a researcher to a certain scientific school. The paper reveals factors that negatively affect the procedure for conducting expert research, and identifies the main prospects for the development of the institution of theological expert review. It states that the peculiarity of the development of theological discourse has a strong influence on the process of the formation of theological expert review in the Russian Federation and is largely the reason for the lack of uniform standardized criteria in relation to the methods and rules for its implementation. The paper is of interest for experts, researchers, teachers, as well as for those interested in the problems of understanding this institution and the prospects for its development, taking into account the existing law enforcement practice in Russia.

Keywords:

Theological expert review, neo-institutionalism, freedom of conscience and religion, religion, expert community, new religious movements, law enforcement practice.

RESUMEN

El documento está dedicado a identificar las complejidades relacionadas con la revisión del experto en teología educativa. La institución de revisión por expertos ha surgido hace relativamente poco tiempo y es a menudo una herramienta utilizada por diferentes grupos de interés en batallas entre ellos, por ejemplo, con rivales religiosos o líderes comprometidos que persiguen sus propios objetivos. La atención principal en el artículo se centra en los siguientes puntos problemáticos: la falta de una comprensión unificada de la naturaleza de la revisión teológica experta, y también de una metodología unificada para su conducta y tipología, las cuestiones del determinismo en los resultados del experto. Opinión debida a la pertenencia de un investigador a una determinada escuela científica. El artículo revela factores que afectan negativamente el procedimiento para realizar la investigación pericial, e identifica las principales perspectivas para el desarrollo de la institución de la revisión pericial teológica. Afirma que la peculiaridad del desarrollo del discurso teológico tiene una fuerte influencia en el proceso de formación de la revisión de expertos teológicos en la Federación de Rusia y es en gran parte la razón de la falta de criterios uniformes estandarizados en relación con los métodos y reglas para su implementación. El documento es de interés para expertos, investigadores, profesores, así como para aquellos interesados en los problemas de comprensión de esta institución y las perspectivas de su desarrollo, teniendo en cuenta la práctica policial existente en Rusia.

Palabras clave:

Revisión de expertos teológicos, neoinstitucionalismo, libertad de conciencia y religión, religión, comunidad de expertos, nuevos movimientos religiosos, práctica policial.

INTRODUCTION

In the late XX - early XXI century, a new subject of scientific research requiring purposeful study is being formed in Russia. This is an institute for theological expert review. Its appearance is due to the socio-political changes that took place after the collapse of the Soviet Union and the revival of the role of religion in society.

During this period, new religious movements emerged, most of which were founded in the United States and Western Europe. Their teachings and practices were at odds with the historically established religious tradition. This has led to the complication of situations of a legal, socio-psychological and ideological nature. Their opposition to society caused concern of the public and bodies of state power associated with their possible negative impact on individuals, on society, and on the state.

In this situation, the institution of theological expert review has become necessary. But well-trained personnel specializing in solving newly arisen problems in the religious sphere are needed for its formation. Theological education has regained its value. Only religious scholars have competencies that allow timely performing qualified diagnosis, analysis of changes in the religious situation in society, especially in a poly-confessional one, as well as uncovering illegal actions in a religious space, tracking newly emerging organizations on the religious field and determining their specifics.

However, the very process of the formation of theological expert review was complicated. At the present time, the theological expert review as an institution has not been finally formed. Therefore, the issues related to identifying the reasons that reduce the effectiveness of the theological expert review, determining possible directions in the field of improving the procedure of the expert process retain their relevance and require understanding.

This topic remains poorly studied in theoretical and methodological terms. Theological expert review and the process of its formation and development is not an independent subject of thesis research.

There are separate papers devoted to:

- Problematic aspects of conducting a theological expert review and methods of their resolution (Gerasimenko & Vavrukh, 2014).
- The problem of the legal status of the judicial theological expert review (Averin, 2016).
- Methodological foundations for conducting a theological expert review (Tomaeva, 2001).
- The issue of the state theological expert review (Zagrebin, 2010), and others.
- The institution of theological expert review is also poorly studied in foreign scientific papers and materials. We can find there only its some research subjects. For example:
 - Works devoted to the analysis of political cults (O'Toole, 1976; Dorraj, 2006).
 - Works devoted to the analysis of different types of cults, sects, and new religious movements (Carden, 1998; Iannaccone, 1988; Marty, 1960), etc.

Thus, in spite of the fact that certain aspects of the formation and functioning of the institution of theological expert review were covered in the works of scientists, there are still many questions about the further prospects for the development of this institution. For this purpose, it is necessary to determine what difficulties have arisen in the process of the formation and development of the institution of theological expert review. This is the purpose of this paper.

METHODOLOGY

When writing the paper, the neoinstitutional paradigm described by North (1997), was used, which allows us to consider theological expert review as an institution from the point of view of formal norms and informal rules of the game. They ultimately form a continuum of complex organizational relations, and forms of interaction that support the existence of the foundations of a stable socio-political and religious field. Theological expert review is an important integral element of state and confessional relations, which has a complex internal structure and has certain capabilities in solving socially significant problems.

RESULTS AND DISCUSSION

Among the central and most significant problems in the theological expert reviews, two of them can be distinguished. The first is their theoretical and methodological underdevelopment. The second is the difficulty of selecting experts who can make them. However, at the moment these problems are intractable due to the following reasons.

Firstly, it is the specificity of the methodological tools design, and a different periodization of research of new religious movements. As a result, the experience of domestic researchers and experts in the field of theological expert reviews is radically different from the experience of their foreign colleagues. The first new religious movements appeared in Russia in the early 1980s, and the first attempts to study them were made only in the 1990s. In the United

States and Western Europe, new religious movements began to be studied as early as in the 1960s.

The problem of the theological expert reviews methodology could be solved by reflecting of the empirical experience accumulated by domestic researchers and experts over the past twenty years. However, scientists in the field of studying the methodology of modern theological expert review state that this assumption is now near-impossible due to the fact that theology in Russia and the theological community itself are at the stage of rethinking.

The problem of understanding by the present theological community of its role in society is largely complicated by the lack of demand for practical research among theological scholars who concentrate their efforts on bringing the existing discourse to a common understanding. This gives rise to an understanding of religion not as a phenomenon, but as a category of a term, a word. As a result, there is a tendency in modern theology expert reviews not to create a unified methodology aimed at a unified understanding of the categorical theology apparatus, but rather to reflect on this process, and to create requirements for the research methodology.

However, the theoretical interpretation of the fundamental theological terms does not remove the question of the methodological equipment of the procedure for theological expert review. Its complexity is due to the polyparadigmatics of theology as a science. The lack of standardized methodological principles of theological expert review can lead to difficulties, for example, when choosing and justifying the methodological tools of expert research.

For example, one of the reasons for the existing conflict in the domestic expert community of religious scholars is a different understanding of the phenomenon of religion, as a result of which the expert community is split into several groups, each of which criticizes the methodology of conducting expert research. The lack of uniform criteria for evaluating the expert opinions carried out leads to the transformation of a theological expert review into a market for expert services.

Therefore, it is important to pay attention to the development of methodological principles of expert research and ethical and professional requirements for the personality of an expert. The essence of expert activity lies in the direct combination of specialized knowledge and the ability of their practical application to solve specific problems. Attempts are being made in the scientific community to define the expert activity of a religious scholar as a profession that requires special skills, knowledge, and abilities.

The professionalism of an expert characterizes the presence of knowledge regarding the subject of expert activity. Their specificity lies in the fact that they do not appear as purely theoretical. They must be scientifically proven and tested in practice and be an integral part of the professional experience. This imposes an ethical obligation on expert religious scholars for their continuous professional improvement, which involves the use of all available forms of additional professional training, the study of specialized literature on the subject of the examination, as well as the assimilation of the experience of their colleagues in the field on similar and related issues.

There are a lot of directions and research subjects in theological expert review. Therefore, specialists who do not have long-term research experience on the subject matter of theological expert review cannot be recognized as persons who have the necessary knowledge to give an expert opinion. This should become a fundamental criterion when appointing expert reviews, since the current legislation does not indicate which specialist should be considered professionally competent for the making of a religious expert review.

The solution of the existing problems arising in the process of making a theological expert review is currently one of the most pressing issues. To increase the efficiency of the functioning of the theological expert reviews institution in our country, it is also necessary to improve the quality of the procedure for conducting expert research. One of the most important is the question of the possibility of verification, assessment of the expert's opinion, and the development of formal criteria to which they must comply.

This method is called meta-examination (expert review examination) and is intended to determine whether the choice of the expert study methodology is justified, as well as to determine how reasonable the arguments underlying the expert opinion are. Let's consider the main criteria for evaluating expert opinions.

The first criterion for assessing the quality of an expert opinion is the impartiality of the expert's position. An indicator of an expert's objectivity will be the extent to which, in the course of the examination, the expert is able to disengage from his or her own personal position to remain a researcher taking into account only the criteria of truth and reliability, and not the interests of specific persons, particularly the customer of the examination.

The researchers indicate the completeness of the analysis as the second criterion for assessing the quality of the expert opinion. It characterizes the extent to which the expert saw the possible options for reasoning, argumentation, how the problem situation was covered by him/her in

details. The violation of this professional requirement will be evidenced by inattention to the facts that are important for answering the questions posed, as well as giving excessive importance to factors that are uninformative in terms of solving expert problems.

The professionalism of the expert research performed is also determined by logically grounded conclusions formulated based on the laws of formal logic, scientific laws, as well as on the facts that are contained in the research materials. The consistency of the logic of the expert's reasoning is characterized by the coherence of his reasoning, by the way in which his conclusions are substantiated and correlated with his research. A sign of violation of this criterion are overly categorical conclusions, the unambiguity of which does not follow from the analysis of their sources presented for research, and the substitution of concepts.

The next parameter that we need to pay attention to when assessing the expert opinion executed is the certainty of the answers, which contain all the necessary information for making a decision. Thus, the subject of meta-examination is the assessment of the course of analysis and reasoning, and the arguments that formed the basis for the conclusions obtained in the course of the expert study.

Carrying out a meta-examination allows us to solve the following list of problems arising when making a theological expert review. Firstly, this procedure allows maintaining the methodological coherence and consistency of research, avoiding disputes not only about the vision of the object of the expert review, but also about the facts that need to be established or refuted during the expert review.

Secondly, this procedure helps to increase the validity, reduce formalism in the commission of a theological expert review. Thirdly, this speeds up the decision-making process, since in this case the need for additional theological expert review is actually eliminated by raising the awareness of the decision making person regarding the quality of the research.

An equally important problem is the training of specialists in the field of theological expert review and advanced training of existing experts. In modern Russia, there are more than a dozen higher educational institutions focused on training specialists in the field of theological expert reviews. However, at present, these profiles are mainly aimed at preparing for academic activities, namely teaching and research work. Therefore, it can be stated that those specialists master the methodology, and, consequently, the terminology necessary for expert reviews already in the process of their own research activities. This is also the reason for the different understanding of the expert

process itself, as well as the methodology required to answer the questions posed to the experts.

The danger lies in the fact that in the absence of a unified education and certification of experts, it may turn out, that specialists with poor knowledge of theoretical and scientific research tools may become highly sought experts. Therefore, there is a growing need for mandatory state certification, and also coordination of the activities of experts in the field of making theological expert review.

Considering the fact that the demand for expert opinions of religious scholars will grow inexorably, theological expert reviews as a science needs to respond to this demand presenting highly qualified specialists, who are able to master the complex methodology of theological analysis and its application in practice.

The emergence of the need for specialists having knowledge both in the field of theological sciences and in the field of jurisprudence justifies the need to introduce new educational programs at the intersection of theology and jurisprudence. Such an attempt was made at the Kazan (Volga Region) Federal University, where a new specialty "Legal Theology" was introduced on the basis of the Department of Theology, within the framework of which it became possible to train specialists focused on the study of the legal aspect of state-confessional relations, which implies conducting theological expert reviews.

It is also necessary to pay attention to the creation of a single communication space for experts in theological expert review with the aim of group solution of problems in the field of further development of the theory and practice of conducting theological expert reviews.

It is necessary to create a single expert platform on which it would be possible to realize the communication needs of researchers (exchange of experience), generate new ideas in the field of methods and methodology for conducting theological expert reviews. This would be useful for consolidating the expert community, which is fragmented in Russia. This can become an effective tool in solving problems related to the conduct of theological expert reviews and will help to increase the scientific substantiation of the expert opinions.

The final formation of a theological expert review as an institution will become possible only if the expert community of religious scholars would become a single consolidated structural unit of society interested in conducting and receiving an objective expert review. At the present time, there are difficulties (problems) in the formation of this institution, which do not allow them to develop further rapidly.

The first difficulty in the formation of the theological expert review institution is associated with the understanding of this phenomenon. There are two approaches to defining the essence of theological expert review. According to the first approach, a theological expert review is an effective tool of legal science designed to establish or deny the existence of facts to be considered in a specific case related to the protection of the rights to freedom of conscience and religion.

According to the second approach, theological expert review is a type of humanitarian expert review, a form of scientific solution to problems arising in society, a means of protecting the needs and interests of people associated with worldview and value system. Based on this, a theological expert review is a type of scientific and practical activity aimed at studying and analysing problems in the field of freedom of conscience and religion, the purpose of which is to develop recommendations and short-term forecasts that can be used to improve the effectiveness of decisions and to effectively manage religious and political risks.

Separately, we can single out a new type of expert review, which is a public expert review. It is understood as scientific and practical activities, including diagnostics, and registration of qualitative and quantitative changes in a religious situation in order to solve socially important problems. This is the monitoring that is necessary to manage a religious situation.

The second difficulty is associated with the formation of the professional culture of a theology expert. Professionalism is characterized by the availability of specialized knowledge about the subject of research and the availability of expert experience. At the university, we can teach the basics of theological expert review, but having received this knowledge, not all graduates will be able to put it into practice and become good specialists. They will lack experience. Theological expert review requires not just knowledge, but also understanding of methodological aspects, and the ability to apply them in practice. The basics of expert review cannot be learned: they must be understood and recognized. It has no patterns. Patterned thinking only harms the formation of this institution. Therefore, it is necessary to form an expert community capable of generating innovative ideas and forming the expert ethics of a religious scholar.

CONCLUSIONS

At the beginning of the 21st century, theological expert review becomes an independent subject of scientific research. The number of scientific works devoted to the

study of theoretical and methodological foundations and the possibilities of theological expert reviews is increasing. However, there are still no comprehensive works on this item.

The institution of theological expert review is still at the stage of formation, but has not yet finally formed as a single institution.

The issue of developing a unified approach to understanding the essence and specifics of theological expert review remains relevant. It is also necessary to identify qualitative (meaningful) criteria that characterize the professionalism and competence of an expert, and also parameters that determine the quality of the examinations performed. This will reduce the subjectivity inherent in expert reviews and will contribute to its further development and functioning for the benefit of the state and society.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Averin, O. (2016). The problem of the legal status of judicial theological expert review. Power and government in the East of Russia, 107-115.
- Carden, P. (1998). Cults and New Religious Movements in the Former Soviet Union. East-West Church & Ministry Report, 6:3, 1-5.
- Dorraj, M. (2006). The political sociology of sect and sectarianism in Iranian politics: 1960-1979. Journal of Third World Studies, 23(2), 95-117.
- Gerasimenko, Y., & Vavrukh, V. (2014). Theological expert review: Problems and Ways to Solve them. Scientific Bulletin of the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
- Iannaccone, L. R. (1988). A formal model of church and sect. American journal of sociology, 94, 241-268.
- Marty, M. E. (1960). Sects and cults. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 332(1), 125-134.
- North, D. C. (1997). Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Fund of the economic book "Beginnings".
- O'Toole, R. (1976). "Underground" Traditions in the Study of Sectarianism: Non-Religious Uses of the Concept" Sect. Journal for the Scientific Study of Religion, 145-156.
- Tomaeva, T. (2001). Methodological principles of theological expert review. Religion and Law, 2, 30-34.

Zagrebina, I. (2010). On the question of the state theological expert review. Bulletin of the Volga Institute of Management.

11

EDUCACIÓN POPULAR Y COMUNICACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE SALUD

POPULAR EDUCATION AND COMMUNICATION FOR HEALTH PROMOTION

Marisol Isabel Martínez Iglesias¹

E-mail: mmartinez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3391-3423>

Gerardo Iglesias Montero¹

E-mail: giglesias@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9719-2234>

Marianela Dávila Lorenzo¹

E-mail: mdavila@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-9583>

¹Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Martínez Iglesias, M. I., Iglesias Montero, G., & Dávila Lorenzo, M. (2020). Educación Popular y comunicación para la promoción de salud. *Revista Conrado*, 16(77), 87-92

RESUMEN

Desde el siglo XIX, la comunicación ha sido vital para el desarrollo social, ahora debe trascender más allá de la comunicación participativa y constituirse en ese nuevo agente de promoción del desarrollo y de la salud como valor social que promueva el cambio social. De igual manera, que contribuya a ampliar la participación social del ciudadano, a asumir la cultura popular y a facilitar la emergencia y uso de las redes sociales. La comunicación para la salud es una estrategia para fomentar que las personas y las comunidades desarrollen conocimientos, actitudes y prácticas para alcanzar un mejor estado de salud. Se apoya fundamentalmente en los medios de comunicación para hacer llegar el mensaje a la población. La información y la comunicación en salud son fundamentales para la adopción de modos de vida sanos. En este trabajo se aborda, la influencia que posee la comunicación para la promoción de la salud ante los condicionamientos actuales de enfrentamiento de una pandemia y sus puntos comunes con la educación popular. Se realiza un recorrido por los presupuestos teóricos de epistemas como comunicación para la promoción de la salud y vínculos con la educación popular.

Palabras clave:

Comunicación para el desarrollo, comunicación para la promoción de salud, educación popular.

ABSTRACT

Since the 19th century, communication has been essential for social development, now it must go beyond participatory communication and become that new agent for the promotion of development and health as a social value that promotes social change. As well, it contributes to expanding citizen social participation, assuming popular culture and facilitating the emergence and use of social networks. The communication for health is a strategy to encourage people and communities to develop knowledge, behaviors and practices to achieve a better state of health. It support primarily on the media to get the message across to the population. Health information and communication are essential for the adoption of healthy lifestyles. This paper focuses in "the influence of communication for health promotion in the face of current conditions of managing the pandemic and its common points with popular education." A review of the epistemic theoretical premises as communication for the health promotion and it relations with popular education were carry out.

Keywords:

Communication for development, communication for health promotion, popular education.

INTRODUCCIÓN

La comunicación, en su función de nuevo agente para la generación de un cambio de comportamiento hacia un estado de salud favorable, debe tender a una acción modernizadora que dé cohesión y soporte a los sectores sociales en los grandes cambios que la era digital está posibilitando. También, las acciones comunicativas se orientarán para que esas grandes transformaciones tengan capacidad de generar prosperidad económica, estabilidad política y social.

Precisamente la comunicación representa un eje fundamental en el campo de la salud, constituye el diálogo, el intercambio, la relación de los individuos en la sociedad como base de toda la actividad social. Es una manera de compartir y de hallarse en correspondencia, es el famoso acto de poner en común determinado objetivo.

Para comprender en esencia hay que partir de los presupuestos asumidos por comunicación y profundizar en las nuevas tendencias hacia la amplitud de estos procesos, generados por el alcance que adquiere ante la era de la globalización.

Si se asume la condición de ser social del hombre, resulta obvio que la comunicación es un concepto intrínseco a toda actividad de desarrollo humano. Su comprensión, adecuación e incorporación ha necesitado de un proceso de interiorización que ha ido acercándolo a la definición de su verdadero rol en la difícil tarea de transformación.

La relación entre comunicación y vida cotidiana que históricamente acompañaron a esta integración, hoy a la luz de nuevas miradas, se verán enriquecidos al atribuírsele de entrada a los receptores una actitud más activa: no son agentes pasivos sino activos en la recepción de los mensajes de los medios.

Precisamente Martín-Barbero (1989), citado por Portal (2009), propone entender la comunicación en sus mediaciones, desde la densidad de las relaciones cotidianas. Sus propias reflexiones son ilustrativas: *“Más que de mediaciones, esto es de cultura, y por lo tanto necesitada no sólo de conocimientos, sino de reconocimiento. Un reconocimiento que es, en primer lugar, desplazamiento metodológico para rever el proceso entero de la comunicación desde su otro lado: el de las resistencias y las resignificaciones que se ejercen desde la actividad de apropiación, desde los usos que los diferentes grupos sociales - clases, etnias, generaciones, sexos - hacen de los medios y los productos masivos”*. (p. 19)

Y a continuación sugiere dejar atrás el paradigma informacional según el cual *“comunicar es hacer circular, con*

el mínimo de ‘ruido’ y el máximo de rentabilidad informativa, un mensaje de un polo a otro en una sola dirección... confundiendo la comunicación... con la lubricación de los circuitos y la ‘sensibilización’ de los públicos”. (Martín-Barbero, 1989, citado por Portal, 2009, p. 19)

Estas contribuciones, sin dudas, favorecieron la construcción de una nueva mirada a los procesos comunicativos en general y a los que se desarrollan en los espacios comunitarios, en particular. Permitieron incluso, recapacitar en torno a la llamada comunicación alternativa. Esta se convirtió en el nuevo modo de traducir la comunicación para el desarrollo, tomando especial fuerza a fines de la década de los setenta y en los ochenta.

En el caso latinoamericano hay vastas experiencias que se han desarrollado y se desarrollan, tanto en la radio como la prensa escrita y, en menor medida, la televisión, el video y actualmente la Internet. Las radios mineras de Bolivia, las radios cristianas en Colombia y Chile, los altoparlantes en los barrios populares de Lima, las tiras cómicas en ciudades como Buenos Aires y Ciudad México hasta llegar al uso de la Internet por grupos feministas, ambientalistas e indigenistas en Brasil, México y Nicaragua son entre otros, ejemplo de ello.

La aplicación de este concepto ha estado condicionada al contexto social, al momento histórico, a los actores sociales involucrados, al grado de desarrollo y posibilidades de utilización de las tecnologías, entre otros. Lo alternativo tendrá siempre un carácter relacional por lo que debe analizarse a partir de la función que cumple, entendiéndolo como un modelo abierto de acuerdo a las mediaciones apuntadas.

Otra influencia vendría de los aportes de Paulo Freire. En plena época de la política desarrollista y de la concepción extensionista como forma de transmitir conocimientos rápidos para ser aplicados con la urgencia que los programas demandaban, Freire (1973), citado por Portal (2009), interrogaba: *“¿Será un acto de conocer aquel a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe pacientemente un contenido de otro? ¿Puede este contenido, que es conocimiento de, ser “tratado” como si fuese algo estático?”*. (p. 27). El educador brasileiro se convierte en el más importante impulsor de una nueva pedagogía que propone la conversión de los seres humanos en sujetos del proceso de transformación de su realidad, a partir de sustentar su acción en el diálogo problematizador.

Es a partir de este punto donde en nuestro contexto latinoamericano ocupa vital significación los presupuestos de la educación popular, donde se entrecruzan a las conexiones utilizadas en la comunicación para el desarrollo como parte del trabajo en las comunidades.

Es preciso comprender que la comunicación constituye un elemento imprescindible en este inmenso proceso de comunicación para la salud que requiere de una serie de factores para poder llegar a lograr comportamientos saludables a través de un cambio de conductas encaminadas a desempeñar acciones concretas con el objetivo de fortalecer las habilidades del ser humano y sus capacidades, que van a estar dirigido también a modificar las condiciones ambientales y sociales con el fin de lograr que los individuos gocen de un ambiente sano en el que puedan recrear todas sus oportunidades.

DESARROLLO

Su génesis habitualmente data de los orígenes de la propia comunidad (primitiva). A medida que las personas se vinculan en pequeños grupos para el desarrollo de determinadas actividades, se van conociendo más, van aprendiendo a considerar y facilitar el bienestar de los demás, a respetar sus opiniones y puntos de vista: se van ajustando y puliendo sus interrelaciones. De esta manera se va incrementando su eficiencia como sujeto de la actividad social; obtienen mejores resultados en las tareas que se proponen, y esto estimula y desarrolla la autoestima grupal, su identificación como grupo, como comunidad y su diferenciación de otras comunidades.

Existe la propensión a considerar que cuando este sentimiento de pertenencia o bien común, y las actitudes sociales que genera, se aplican y extienden fuera del pequeño grupo, ha nacido realmente la comunidad. De esta manera, es sensato admitir que el grado de participación de los miembros fortalece los rasgos comunitarios en el grupo.

Las comunidades se pueden diferenciar entre sí por el desarrollo de dicho sentimiento de pertenencia emanado de la participación, el cual se manifiesta de manera diferente teniendo en cuenta la antigüedad de la relación entre sus miembros, la intensidad del intercambio con el exterior y la permanencia de los mismos. El desarrollo de tal sentimiento contribuye a lograr una convivencia más próxima y duradera, sobre la base de la organización de determinado número de personas que están en constante interacción.

Ello propicia la coordinación de las actividades encaminadas a la solución de problemas comunes y la satisfacción de necesidades individuales y compartidas, configurando estructuras sociales que respondan a la vida comunitaria. En ello pueden influir los líderes, y los decisores de la comunidad, en dependencia de la forma en que desempeñen su labor.

Una definición de comunidad, -a juicio de los autores- debe contener los cuatro elementos fundamentales de tipo estructural y funcional mencionado por Arias (1995), citado por Iglesias (2008):

1. El elemento geográfico, definido por el espacio geográfico en el cual toman cuerpo una serie de realidades que determinan en parte -y en algunos casos en gran parte- las condiciones de vida y de trabajo de la población.
2. El elemento social, referida al conjunto de personas que ocupan ese espacio geográfico
3. El elemento sociopsicológico, concerniente a los factores subjetivos que aglutinan y cohesionan a sus habitantes, las necesidades, objetivos e intereses.
4. El elemento dirección, referente al papel del líder o líderes, la existencia de determinada estructura, formal o informal.

Lo planteado anteriormente pretende establecer un ras entre la diversidad de nociones, conceptos y referencias a la comunidad, lo cual llevó en su momento a Rezsohazy (1988), a la reflexión de que *“la palabra ‘comunidad’ está de moda”*, siendo esto de un riesgo mayor, el de dejarla inutilizable, por lo que continúa refiriendo que *“si queremos adoptarlo y emplearlo científicamente, tendremos que definirlo con rigor”*. (p. 49)

Este criterio es afianzado por las investigaciones realizadas por el Centro de Estudios Comunitarios de la Universidad Central de Las Villas quienes demostraron que *“el término comunidad es empleado como noción y no como concepto definido”*. (Alonso, et al., 2004, p. 12)

Tal situación les lleva a asumir que el vocablo es utilizado en la operacionalización de variables no esenciales por lo que en disímiles ocasiones cuando se hace referencia al término, no siempre apunta al mismo objeto. Sentencian los autores que, de esta manera, *“la teoría, supuesta sustentadora de la investigación, adquiere el rango de conjetura, de prejuicio”*. Alonso, et al., 2004, p. 12)

A tono con el debate existente, los autores coinciden con Iglesias (2008), quien sin pretender enunciar un concepto define la comunidad como *“un grupo social que comparte un espacio geográfico reconocido por sus miembros, donde tiene lugar un sistema de interacciones sociopolíticas y económicas, que dan lugar a un conjunto de relaciones interpersonales (cohesión grupal) basadas en sus necesidades”*. (p. 42)

En dicha definición el grupo social ocupa el lugar fundamental, y de esta forma se aparta de aquellas definiciones que ponen en primera instancia el espacio físico, para incluir el resto de componentes. No obstante, es preciso

aclarar que tal posicionamiento científico contiene en sí la condición existencial del espacio geográfico, pues el mismo se constituye a partir de la organización y el sistema de relaciones que establece el grupo social. Es por ello que Iglesias n(2008), acota: *“Concebir el espacio geográfico como simple contenedor de grupos de personas, es negar el papel principal que estos desempeñan en la construcción del mismo; pero un análisis espacial de ese grupo implicaría desligarse de parte de su cotidiano, de su evolución histórica y de su identidad”*.

La comunidad a la que se alude está influenciada por la sociedad, de la cual forma parte, y a su vez funciona como un sistema, más o menos organizado, integrado por otros sistemas de orden inferior -las familias, los individuos, los grupos, las organizaciones e instituciones. Estos interactúan, y con sus características e interacciones definen el carácter subjetivo, psicológico, de la comunidad, y a su vez influyen, de una manera u otra, en el carácter objetivo, material, en dependencia de su organización y su posición (activa o pasiva) respecto a las condiciones materiales donde transcurre su vida y actividad.

El grado de desarrollo comunitario es consecuencia de la integración de todos estos elementos, del grado de organización e interacción entre sus componentes, de la existencia o no de una estructura comunitaria, formada por líderes locales o una cierta dirección, que cumpla la función de coordinación entre sus miembros, que contribuya a la reposición de sus esfuerzos y a su orientación en el mejor sentido posible para la vida en común. De todo ello depende la influencia de la comunidad en la formación y desarrollo de sus integrantes.

Cuando se hace mención a la comunicación, no se refiere únicamente a los medios, aunque se reconoce que estos constituyen aparatos transmisores de cultura muy importantes y que se articulan a la conformación e intercambio de las mismas, a la organización económico-social y a la construcción de consensos y disensos políticos en una sociedad. También la comunicación rescata aquellas prácticas sociales de acción e interrelación de los sujetos, especialmente referidos a los movimientos sociales. Todo lo cual ocurre y se gesta al interior de las comunidades.

La comunicación que informa y promueve el cambio de comportamiento, jugando un rol activo en este modelo de comunicación el proceso de promoción para la salud que no es más que la manera de proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma para alcanzar un estado de bienestar, físico, mental y social, que requiere de la disposición plena para contribuir a la resolución de problemas

relacionados con el mejoramiento de la calidad de vida, la nutrición, la intolerancia la discriminación y el medio ambiente.

La promoción para la salud se define también como el resultado de todas las acciones emprendidas por los diferentes sectores sociales para el desarrollo de mejores condiciones de salud personal y colectiva para toda la población en el contexto de su vida cotidiana. Es una de las estrategias usadas para un desarrollo equitativo de salud, reconociéndosele a la comunicación una importancia decisiva en dicha promoción.

La promoción de la salud debe alcanzar sus fines por consenso. Sólo sobre la base del diálogo entre la administración política, profesionales de la salud y ciudadanos puede aspirarse a conseguir mayor control sobre los determinantes de las enfermedades, nuevas conductas más saludables en los ciudadanos y un mayor desarrollo social, como factores imprescindibles para conseguir una mejor promoción de salud. Ante este nuevo reto, el compromiso que asuman las estrategias de comunicación al servicio de la promoción de salud debe ser articular ese diálogo universal para favorecer la participación de la población, fortalecer los servicios de salud comunitarios y coordinar las políticas de desarrollo del sector público de modo que todas contribuyan al logro de una salud universal y equitativa (Beltrán, 2000).

La promoción de la salud puede llevarse a cabo más eficazmente mediante programas que, por una parte, asistirá a las personas y a la comunidad a adoptar decisiones adecuadas para la protección de su salud y, por otra parte, apoyarán el desarrollo institucional que asegure disponibilidad de los servicios y las tecnologías necesarias para resolver los problemas de la población, contribuyendo de esta manera a lograr la eficacia en cuanto al mantenimiento de un buen estado saludable.

Hacia dónde apunta la comunicación para la promoción de salud:

- Apunta a disminuir los riesgos.
- Apunta a la transformación positiva de las condiciones de vida.
- Apunta a los mecanismos de decisión colectiva y de producción de las decisiones sociales.
- Apunta a mejorar las condiciones de vida de una población.
- Apunta a la transformación de los procesos individuales de toma de decisiones para lograr que sean favorables a la calidad de vida y a la posibilidad de salud.

Estrategias de la comunicación para la promoción de la salud:

- Elaboración de políticas públicas favorables a la salud.
- Fortalecimiento de la acción comunitaria.
- Desarrollo de las habilidades personales.
- Creación de entornos propicios a la salud.
- Reorientación de los servicios de salud.

Condiciones de la promoción de salud:

- Permite avanzar la meta de lograr mayor salud y bienestar.
- Incorporar conceptos de salud positiva.
- Reconocer a la persona como sujeto con derechos y deberes.
- Enfrentar a las patologías prevalentes de sus condiciones básicas.
- Presentar una alternativa organizacional financiera y más que todo de impacto, que viven los sistemas de la salud en la actualidad.

La Educación Popular y su integración con los presupuestos de la comunicación para la salud en Cuba. Etapa de pandemia.

Es un hecho: la Educación Popular está alcanzando una relativa *mayoría de edad* y tiende a desarrollarse y masificarse con todos los problemas y nuevos retos y peligros que esto implica. Al *ponerse de moda*, corre el riesgo de vulgarizarse y atentar contra su propio desarrollo y consistencia teórica y práctica. No por ello, debe renunciar a su proyección e influencia pero se debe hacer con seriedad y responsabilidad. Ir a ella y tomar los presupuestos metodológicos para articular con la comunicación popular y con la investigación acción-participación-transformación (IAPT) para establecer estrategias de comunicación en la promoción de la salud que pueda garantizar que se logre mayor contextualización con la realidad.

Pero, ¿qué es en síntesis la Educación Popular? Hay muchos estudios que profundizan en su propio desarrollo histórico para desde ahí intentar, más que una definición, una conceptualización viva y dinámica, producto siempre de su propia práctica histórica sistematizada.

Si se analizan los antecedentes históricos de la Educación Popular, encontraremos siempre como característica fundamental la relación teórico-práctica. Paulo Freire no inventa especulando; teoriza practicando, y al teorizar, ofrece generalizaciones que impulsan entusiastamente miles y miles de experiencias en todo el continente; muchas de ellas logran importantes niveles de desarrollo y

sistematización; que, al convertirse en teoría, enriquecen su propia práctica y la ofrecida por los autores clásicos, a la vez que impulsan nuevas experiencias y ayudan a mejorar otras.

La Educación Popular es científica porque se basa en principios científicos, hace ciencia verdadera y no se cierra, sino dialoga maduramente, con otras corrientes y con otras propuestas.

En todos los casos donde se utiliza la educación popular como sustento metodológico, ha sido factor decisivo para potenciar desarrollo. Tomando de ella los aspectos potenciadores donde la vinculación teoría y práctica garanticen la acción formadora. Pero es válido incorporar otros elementos desde otras disciplinas para potenciar el desarrollo. Es vital, incorporar elementos como la participación, trabajar con criterios por un objetivo común, utilizar métodos participativos. La práctica común de nuestros eventos y acciones en pos de la comunicación para la promoción de salud en Cuba se sustenta en estos propios principios.

Que no se sepa cómo hacer algo diferente, no invalida el cuestionamiento. Es, al fin de cuentas, entendible y justificable, pues desde que nacemos, estamos rodeados y sometidos a prácticas y “valores” propios de nuestra civilización. Conocer, cuestionar, promocionar buenas prácticas que garanticen la salud y el bienestar de la población como fin mayor de nuestro sistema social, convierte que para el caso Cuba, la articulación de los principios de la comunicación para la promoción de la salud y la articulación con los principios fundamentales de la educación popular garantiza nuevos valores de desarrollo en la comunicación popular.

En el caso Cuba, realizando una mirada crítica desde la teoría de la comunicación ante esta etapa de pandemia y articulando los presupuestos analizados anteriormente. La estrategia de comunicación que se ha llevado a cabo ha estado fundamentada por los principios de la educación popular de alguna manera, la investigación acción participativa- transformación como guía de integración en las comunidades donde los objetivos están centrados en la transformación positiva de las condiciones de vida de la población, la disminución de los riesgos, la transformación de la toma de decisiones que garanticen óptima calidad de vida. Asumiendo una postura de interacción popular-participativa que garantice interacciones positivas que favorezcan la salud, el fortalecimiento de la acción comunitaria, mayor inserción de los servicios de salud con incidencia a los sectores más vulnerables y patologías de riesgo. Todo esto al interior de las comunidades.

Analizando las campañas publicitarias, se utilizan con mayor fuerza los medios de comunicación a todos los niveles y ajustados a todos los públicos tanto internos como externos. Programas participativos para que la población pueda informarse e interactuar para evacuar dudas sobre la problemática, spots televisivos, slogan comunicativo, entre otros que transiten por las etapas de la campaña (informativa, persuasiva y de recordación); el uso de plataformas o canales mediáticos y los géneros periodísticos eficaces. Que contribuya al logro de una campaña que garantice un impacto favorable que minimice los riesgos de la población.

Asumimos que, estableciendo espacios de reflexión, de elaboración teórica y, sobre todo, de práctica consecuente, se logra una interacción y cohesión social en pos de plantearse la búsqueda por conocer, aprehender, comprender y transformar nuestra dramática realidad en beneficio de las mayorías. Es decir, una nueva forma de hacer ciencia, de hacer educación, de hacer promoción para la salud, lo que garantiza establecer una conexión desde el pueblo, con él y a su servicio.

CONCLUSIONES

La Comunicación para la promoción de salud constituye hoy una necesidad apremiante, dado que las condiciones de vida de muchas personas en el mundo se encuentran por debajo del umbral de pobreza y de información. Esta es una de las vías de llegar a la población y proporcionarle al menos una calidad de vida media de acuerdo a los recursos con los que se cuente.

La presente investigación devela las herramientas que facilita la promoción de salud para lograr que cada vez sean más las personas y familias saludables (entendida la salud no solamente como la ausencia de enfermedades sino como un estilo de vida positivo y aceptación de las responsabilidades).

Al ser concebida la salud como un bien público, se asume que la información es necesaria para que haya vidas más saludables. Un ciudadano sano requiere ser un ciudadano informado sobre las opciones de salud disponibles. Esto incluye desde sus estilos de vida hasta su constitución genética.

El modelo de salud pública, que entiende la salud como una cuestión fundamentalmente de decisiones individuales, pone el acento en la existencia de información que permita una sociedad más sana. La comunicación permite saber quiénes están expuestos y son proclives a ciertas enfermedades, qué conductas son recomendables y cuáles no son deseables. En este proceso, la comunicación, ya sea en el ámbito masivo (campañas de

información), organizacional e inter-personal (interacción proveedores de servicios y paciente), es crucial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J., Rivero, R., Pérez, Y., Riera, C., & Romero, E. (2004). El Autodesarrollo Comunitario. Crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana. Feijoo.
- Beltrán, L. R. (2000). Promoción de la Salud: una Estrategia Revolucionaria cifrada en la Comunicación. *La iniciativa de comunicación*. <https://www.comminit.com/content/promoci%C3%B3n-de-la-salud-una-estrategia-revolucionaria-cifrada-en-la-comunicaci%C3%B3n>
- Iglesias, G. (2008). La categoría espacio geográfico en la metodología para el autodesarrollo comunitario. (Tesis de Maestría). Universidad Central de Las Villas.
- Portal, R. (2009). Comunicación para el desarrollo. Selección de lecturas. Félix Varela.
- Rezsohazy, R. (1988). El desarrollo comunitario. Narcea.

12

ESTRÉS ACADEMICO Y FORMACION PROFESIONAL

ACADEMIC STRESS AND PROFESSIONAL TRAINING

Fidel Ramos Ticcla¹

E-mail: fidelrt@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8266-186X>

Enrique Alejandro Barbachan Ruales

E-mail: ebarbachanruales@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3175-8896>

Gelber Sebasti Pacovilca Alejo²

E-mail: gpacovilca@undc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5728-2163>

Zenón Javier Leguia Carrasco³

E-mail: javier_leguia9@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1044-6295>

¹ Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Perú.

² Universidad Nacional de Cañete. Perú.

³ Universidad Nacional José María Arguedas. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ramos Ticcla, F., Barbachan Ruales, E. A., Pacovilca Alejo, G., & Leguia Carrasco, Z. J. (2020). Estrés académico y formación profesional. *Revista Conrado*, 16(77), 93-98.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación que existe entre el Estrés académico y la Formación profesional de los estudiantes. El presente trabajo se ha desarrollado bajo el paradigma positivista enmarcado en el enfoque cuantitativo, diseño no experimental y el nivel de la investigación fue correlacional. La población estuvo conformada por 87 estudiantes del X ciclo de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta y los instrumentos fueron el cuestionario de Estrés académico (adaptación del inventario SISCO) y Formación profesional (adaptado por el grupo de investigadores). Dada la situación que vivimos por la pandemia del COVID-19, se decidió realizar mediante un cuestionario de Google Forms. Los resultados obtenidos mediante las pruebas estadísticas, nos permite evidenciar que el Estrés académico se encuentra relacionado de manera lineal, directamente proporcional, estadísticamente significativa y con una buena relación ($\rho = 0,710$) con la Formación profesional de los estudiantes.

Palabras clave:

Estrés académico, formación profesional, estudiantes, universidad.

ABSTRACT

The main objective of the research was to establish the relationship between academic Stress and the professional training of students. The present work has been developed under the positivist paradigm framed in the quantitative approach, non-experimental design and the level of the investigation was correlational. The population was made up of 87 students from the X cycle of the Faculty of Technology of the National University of Education "Enrique Guzmán y Valle". The technique used for data collection was the survey and the instruments were the Academic Stress questionnaire (adaptation of the SISCO inventory) and Professional training (adapted by the group of researchers). Given the situation we are living in due to the COVID-19 pandemic, it was decided to do it through a Google Forms questionnaire. The results obtained through statistical tests allow us to show that academic stress is related in a linear way, directly proportional, statistically significant and with a good relationship ($\rho = 0.710$) with the students' professional training.

Keywords:

Academic stress, professional training, students, university.

INTRODUCCIÓN

El estrés académico a nivel mundial diariamente se va acrecentando por las diferentes actividades que tienen que realizar el estudiante universitario y por el alto nivel de exigencia que establecen en la formación profesional. Según los estudios, uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés y en las ciudades se estima que el 50% de las personas tienen algún problema de salud mental producto del estrés (Caldera, et al., 2007).

El estrés es un concepto muy usado hoy en día. Son muchas personas que viven con estrés y que están sometidas perennemente a las demandas del medio ambiente. Este concepto no sólo tiene vínculos negativos pues también tiene un valor positivo, siempre que sea un estrés moderado y puntual.

American Psychological Association (2010), menciona que el estrés es un estado de respuesta psicológica o fisiológica a fuerzas o sucesos internos o externos que comprende cambios que afectan en casi todos los sistemas de cuerpo.

Consuegra (2010), menciona que el estrés es una “reacción fisiológica y psicológica del organismo frente a las demandas del medio”. (p. 106)

Naranjo (2009), clasifica los tipos de estrés como estrés bueno (eustres) y estrés malo (distres), así mismo habla que el buen estrés es todo aquello que causa placer, todo

lo que la persona quiere o acepta hacer en armonía consigo misma, se le puede decir que es el estrés de la realización agradable. También tenemos el mal estrés definido como todo aquello que disgusta, todo aquello que la persona no se siente bien consigo misma al realizar, siente su ambiente inadecuado para realizarse como persona.

Estrés académico, son aquellos estímulos o factores del ámbito educativo (eventos, demandas, etc.) que presionan o sobrecargan de diferente modo al estudiante (Barraza, 2003).

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el estudiante se ve sometido a presión, en diversos contextos escolares, podemos decir también es un fenómeno inevitable en la vida de toda persona y presenta en mayor o menor medida a lo largo de la vida. Se puede hablar del estrés tanto en el ámbito de la psicología clínica, como de la psicología educativa y organizacional. Existen diversas variables y/o factores tanto personales como ambientales que intervienen en dicho fenómeno (Ortego, et al., 1996).

Barraza (2003), define al estrés académico como un proceso sistémico, que se da de forma adaptativa y psicológica cuando el alumno se encuentra sometido a diversas tareas y responsabilidades que son considerados estresores.

Según Águila, et al. (2015), el estrés académico, inquieta a los estudiantes, debido a que tienen que aprender a vencer cada vez más las requerimientos y retos que les demanda la gran cantidad de recursos físicos y psicológicos para enfrentar. Este escenario les puede hacer sentir agotamiento, poco interés frente al estudio, nerviosismo e incluso pérdida de control; por ello requieren del reconocimiento y apoyo del personal docente.

El estrés académico es la incomodidad psicológica y física que presentan los estudiantes ante estímulos como pueden ser las evaluaciones finales o parciales, recarga en trabajos académicos, inadecuada metodología, problemas de comprensión, poco tiempo en la entrega de trabajos,

La formación profesional es: La preparación y capacitación sistemática e institucionalizada del individuo en conocimientos, habilidades y actitudes por áreas y dominios, para el ejercicio de una determinada rama del saber, en correspondencia con las necesidades del mercado laboral.

Por su parte Escudero (2007), menciona con relación a la profesión que las profesiones se caracterizan porque en ellas se incluye un conjunto de acciones que implican conocimientos, técnicas y algunas veces, una formación cultural científica y filosófica.

La Formación Profesional requiere, cada vez más, de procesos educativos integrales, integradores y permanentes, orientados hacia una polivalencia tecnológica y hacia una rápida adaptación a contextos técnico-profesionales diversos. Estas características determinan la necesidad de construir opciones que den respuestas a vocaciones, necesidades técnico productivas, expectativas de desarrollo personal y social y ritmos de aprendizaje y actualización de conocimientos y competencias.

Todo esto indica la necesidad de institucionalizar un Sistema Nacional de Formación Profesional adaptable, modularizado, ágil que constituya una clara opción de desarrollo de competencias generales, a desenvolver en el entorno social y productivo, y de competencias profesionales, que necesitan ser cíclicamente actualizadas de acuerdo al desarrollo de la tecnología y de las técnicas más específicas de la misma.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo se ha desarrollado bajo el paradigma positivista enmarcado en el enfoque cuantitativo y el diseño fue no experimental ya que las variables de estudio no fueron manipuladas deliberadamente, sino se observaron los fenómenos tal como se dieron en su entorno y luego fueron analizados.

Por otra parte, el nivel de investigación fue correlacional. La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta y los instrumento el cuestionario de Estrés académico (adaptación del inventario SISCO) y Formación profesional (adaptado por el grupo de investigadores). Dada la situación que vivimos por la pandemia del COVID-19, se decidió realizar mediante un cuestionario de Google Forms.

El cuestionario de Estrés académico lo integraron 23 ítems, organizados en tres dimensiones: Reacción física, Reacción psicológica y Reacción comportamental, cada uno presentó cuatro alternativas de respuesta: Siempre (S), Frecuentemente (F), Algunas veces (AV) y Nunca (N). El cuestionario de Formación profesional lo integraron 44 ítems, organizados en tres dimensiones: Área Científico humanista, Área de Formación profesional y Área de practica pre profesional, cada uno presentó tres alternativas de respuesta: Siempre (S), Algunas veces (AV) y Nunca (N).

El criterio de confiabilidad del instrumento se determinó por el coeficiente de Alfa de Cronbach y el instrumento Estrés académico presento un nivel alto de confiabilidad ($\alpha = 0,745$), así como el instrumento de Formación profesional ($\alpha = 0,864$). Para la validez del instrumento se aplicó el análisis factorial exploratorio a cada uno de sus dimensiones. Los resultados arrojados nos presentan unidimensionalidad, quiere decir que cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

La población estuvo conformada por 87 estudiantes del X ciclo de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, 12 estudiantes se rehusaron a ser encuestados. La representación por sexo se comportó de la manera siguiente: el 82% varones y 18% damas.

El procesamiento de los datos se realizó usando el paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS versión 25. Para el análisis descriptivo se usaron las frecuencias y los porcentajes y para la prueba de hipótesis se recurrió a la prueba no paramétrica rho de Spearman puesto que las variables son ordinales y no presentan una distribución

normal. Esta prueba además de contrastar las hipótesis nos indicó la intensidad de las relaciones

RESULTADOS Y DISCUSION

La dimensión Reacción física, está representa por un conjunto de 7 ítems que, al procesarlos estadísticamente nos evidencia que el 65,3% de los estudiantes tienen un nivel Medianamente alto respecto a su Reacción física, un 18,7% manifiesta un nivel medio, el 10,7% un nivel bajo y solo el 5,3% de los estudiantes manifiesta un nivel alto en cuanto a su Reacción física (Tabla 1).

Tabla 1. Frecuencia de Reacción Física.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	8	10,7	10,7
Medio	14	18,7	29,3
Medianamente alto	49	65,3	94,7
Alto	4	5,3	100,0
Total	75	100,0	

La dimensión Reacción psicológica, la conforman 8 ítems que, al procesarlos estadísticamente nos evidencia que el 48% de los estudiantes tienen un nivel Medianamente alto respecto a su Reacción psicológica, un 25,3% manifiesta un nivel bajo, el 18,7% un nivel medio y el 8% de los estudiantes manifiesta un nivel alto en cuanto a su Reacción psicológica (Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia de Reacción Psicológica.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	19	25,3	25,3
Medio	14	18,7	44,0
Medianamente alto	36	48,0	92,0
Alto	6	8,0	100,0
Total	75	100,0	

La dimensión Reacción comportamental, contiene 8 ítems que, al procesarlos estadísticamente nos evidencia que el 36% de los estudiantes tienen un nivel Medianamente alto respecto a su Reacción comportamental y que también existe un 36% de estudiantes con nivel bajo, un grupo menor del 12% manifiesta un nivel medio y un 16% de estudiantes manifiestan un nivel alto (Tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia de Reacción Comportamental.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	27	36,0	36,0
Medio	9	12,0	48,0
Medianamente alto	27	36,0	84,0
Alto	12	16,0	100,0
Total	75	100,0	

La variable Estrés académico, agrupa 23 ítems que, al procesarlos estadísticamente nos evidencia que el 52% de los estudiantes tienen un nivel Medianamente alto, un 25,3% manifiesta un nivel medio, el 21,3% un nivel bajo y solo el 1,3% de los estudiantes manifiesta un nivel alto en cuanto a su Estrés académico (Figura 1).

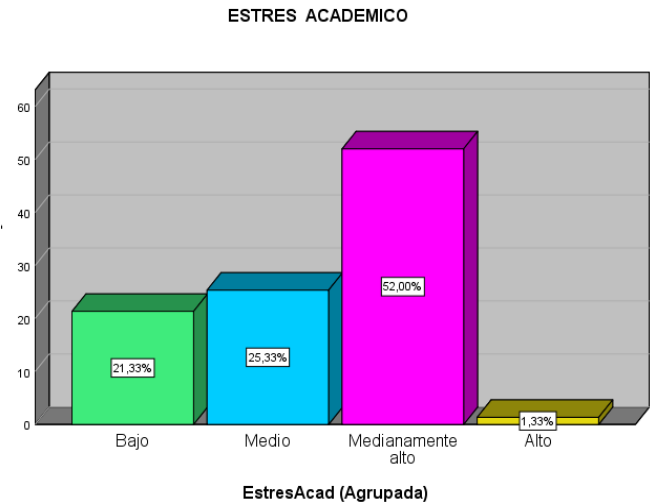


Figura 1. Representación de la variable Estrés académico.

La dimensión Área Científico humanista, agrupa 10 ítems, que al procesarlos estadísticamente nos evidencia que el 41,3% de los estudiantes consideran que su formación en el Área Científico humanista es buena y un 12% lo considera inadecuado (Tabla 4).

Tabla 4. Frecuencia de Área Científico humanista.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	Inadecuado	9	12,0	12,0
	Regular	12	16,0	28,0
	Bueno	31	41,3	69,3
	Excelente	23	30,7	100,0
	Total	75	100,0	

La dimensión Área Formación pedagógica, relaciona 16 ítems, que al procesarlos estadísticamente nos evidencia que el 49,3% de los estudiantes consideran que el Área Formación pedagógica es buena y un 13,3% lo considera inadecuado (Tabla 5).

Tabla 5. Frecuencia de Área Formación pedagógica.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	Inadecuado	10	13,3	13,3
	Regular	12	16,0	29,3
	Bueno	37	49,3	78,7
	Excelente	16	21,3	100,0
	Total	75	100,0	

La dimensión Área Practica Pre Profesional, contiene 18 ítems, que al procesarlos estadísticamente nos evidencia que el 41,3% de los estudiantes consideran que su formación en el Área Practica Pre Profesional es buena y un 12% lo considera excelente (Tabla 6).

Tabla 6. Frecuencia de Área Practica Pre Profesional.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado	13	17,3	17,3
Regular	22	29,3	46,7
Bueno	31	41,3	88,0
Excelente	9	12,0	100,0
Total	75	100,0	

La variable Formación profesional, agrupa 44 ítems que, al procesarlos estadísticamente nos evidencia que el 45,3% de los estudiantes consideran que su Formación profesional es buena y un 14,7% lo considera inadecuado (Figura 2).

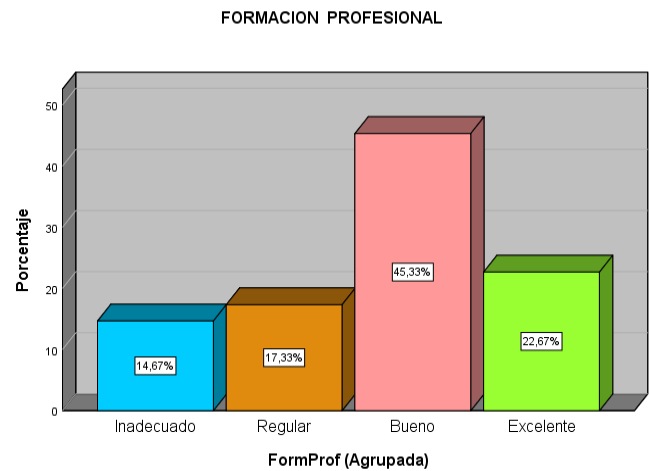


Figura 2. Representación de la variable Formación Profesional.

La tabla 7 muestra las correlaciones ente la variable Estrés académico y las dimensiones de la variable Formación Profesional. De acuerdo a la tabla podemos observar, la correlación existente entre la variable Estrés académico y las dimensiones: Área Científico Humanista ($\rho=0,717$; $p=0,000<0,05$), Área Formación Pedagógica ($\rho=0,697$; $p=0,000<0,05$) y Área Practica Pre Profesional ($\rho=0,654$; $p=0,000<0,05$). En todos los casos se ve que existe una buena, directa y significativa correlación.

Tabla 7. Correlación entre la variable Estrés académico y las dimensiones de Formación Profesional.

VARIABLE	DIMENSION	Rho	p-valor
ESTRÉS ACADEMICO	Área Científico Humanista	,717**	,000
	Área Formación Pedagógica	,697**	,000
	Área Practica Pre Profesional	,654**	,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Con relación a la prueba de hipótesis general, en la tabla 8 se puede observar que el coeficiente de correlación rho de Spearman es de 0,710 con un p-valor inferior al nivel de significancia ($p=0,000<0,05$), por ello se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que indica que existe relación, directa y significativa entre el Estrés académico y la Formación profesional de los estudiantes del X ciclo de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

Tabla 8. Correlación entre las variables Estrés académico y Formación Profesional.

			EstresAcad	FormProf
Rho de Spearman	EstresAcad	Coeficiente de correlación	1,000	,710**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	75	75
	FormProf	Coeficiente de correlación	,710**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	75	75

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados encontrados respecto al Estrés nos manifiestan que un 52% de los estudiantes tienen un nivel medianamente alto de Estrés. Estos datos encontrados difieren respecto a los hallados por Parra et al. (2018) quien expresa que, todos los estudiantes presentaron estrés, y el 90 % de ellos lo manifestó siempre o casi siempre, además agrega que, los universitarios que reprobaron el año académico mostraron mayores niveles de estrés que aquellos que si lo pasaron. Esta cifra se acerca a la obtenida por Bedoya, et al. (2006), en su estudio realizado con estudiantes de Estomatología que encontró una prevalencia de estrés del 96,9 %.

Respecto a lo hallado respecto a las dimensiones del Estrés académico como Reacción física, Reacción Psicológica y Reacción comportamental su nivel de manifestación fue medianamente alto.

En cuanto a la variable Formación profesional, al procesarlos estadísticamente nos evidencia que el 45,3% de los estudiantes consideran que su Formación profesional es buena y un 14,7% lo considera inadecuado.

Aquí encontramos similitud con el trabajo realizado por Holgado (2018), quien manifiesta que, a la luz de los resultados obtenidos, la Formación Profesional de los estudiantes de Tecnología Médica es Adecuada.

La prueba de hipótesis general estableció, que existe una buena, directa y significativa correlación ($\rho=0,710$), entre las variables Estrés académico y Formación profesional, de los estudiantes del X ciclo de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, aquí encontramos similitud con el trabajo desarrollado por Holgaro (2018) , quien expresa que de acuerdo a los resultados estadísticos evidencian que existe relación significativa entre las variables Estrés académico y la Formación profesional de los estudiantes de Tecnología Médica con un valor de correlación ($\rho=0,772$).

CONCLUSIONES

Luego del análisis respectivo de los datos, la presente investigación nos ha dado a conocer que el Estrés académico de los estudiantes del X ciclo de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” es Medianamente Alto y con respecto a su formación profesional ellos manifiestan que esta es Buena.

También hemos encontrado que existe una buena, directa y significativa correlación entre la variable Estrés académico y las dimensiones: Área Científico humanista, Área de Formación Pedagógica y Área de Practicas pre profesional correspondiente a la variable Formación profesional.

En términos generales, de los resultados obtenidos mediante las pruebas estadísticas, nos permite evidenciar que la variable Estrés académico se encuentra relacionado de manera lineal, directamente proporcional, estadísticamente significativa y con una buena relación ($\rho=0,710$) con la Formación profesional de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Águila A., Calcines M., Monteagudo R., Nieves Z. (2015). Estrés académico. Rev EDUMECENTRO, 7(2), 163-178.

American Psychological Association. (2010). APA. Diccionario conciso de Psicología. Editorial El Manual Moderno.

Barraza, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. (Ponencia). VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, México.

- Bedoya, S., Perea, M., & Ormeño, R. (2016). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Rev Estomatol Herediana*, 16(1), 15 – 20.
- Caldera, M., Pulido, C., & Martínez, G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1 (7) ,77-82.
- Consuegra Anaya, N. (2010). *Diccionario de psicología*. Ecoe Ediciones.
- del EEES”, en *La evaluación del profesorado dentro de los sistemas de garantía de calidad de las instituciones universitarias*. Universidad de Burgos y ANECA.
- en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190.
- Escudero, J. M. (2007). *Claves para la adaptación del personal docente a las nuevas metodologías*
- Holgado, M. (2018). *Estrés académico y su relación con la formación profesional de los estudiantes de Tecnología Médica de la Universidad Continental de Huanayo, 2016. (Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación)*. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.
- Naranjo, M. (2009). *Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste*
- Ortego, M., López, S., Santos, A., & González, Q. (1996). Niveles de ansiedad en los alumnos de enfermería frente a las prácticas clínicas. *Enfermería Científica*, (172-173), 8-12.
- Parra, J., Rodríguez, D., Rodríguez, M., & Díaz, V. (2018). Relación entre estrés estudiantil y reprobación. *Salud Uninorte*, 34(1), 47-57.

13

EN TORNO A LA SUPERACIÓN PARA LOS PROFESORES DE ESPAÑOL-LITERATURA DEL PREUNIVERSITARIO

AROUND OVERCOMING PRE-UNIVERSITY SPANISH-LITERATURE TEACHERS

Sandy Orlando Moré Mir¹

E-mail: smore@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5000-8348>

Yakelín Gómez Morales¹

E-mail: yaqueling@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5560-5352>

Mileidy Tiza Martínez¹

E-mail: mtiza@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8085-218X>

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

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Moré Mir, S.O., Gómez Morales, Y., & Tiza Martínez, M. (2020). En torno a la superación para los profesores de español-literatura del preuniversitario *Revista Conrado*, 16(77), 99-106.

RESUMEN

El presente artículo contribuye a la solución de un problema que forma parte de una investigación doctoral y que ha estado presente entre las prioridades de los diferentes cursos académicos: la superación de los profesores de español-literatura del Preuniversitario. Tiene como objetivo presentar consideraciones acerca de la superación de los profesores de español-literatura del Preuniversitario desde el trabajo metodológico que realizan las facultades pedagógicas de las universidades. Se ofrecen precisiones, sugerencias de temas y algunos contenidos esenciales que se han tratado en programas de cursos impartidos como parte de la determinación de necesidades de los sujetos implicados; el método rector es la sistematización, así como el estudio documental, observación participante en clases, y entrevista.

Keywords.

Enseñanza de literatura, lectura, superación, consideraciones metodológicas.

ABSTRACT

This article contributes to the solution of a problem that is part of a doctoral research and that has been present among the priorities of the different academic courses: the overcoming of the Spanish-Literature professors of the Pre-university. Its objective is to present considerations about the improvement of the professors of Spanish-Literature of the Pre-university from the methodological work carried out by the pedagogical faculties of the universities. Preferences, suggestions of topics and some essential contents that have been treated in courses programs taught as part of the determination of needs of the subjects involved are offered; The main method is the systematization, as well as the documentary study, participant observation in classes, and interview.

Keywords.

Literature teaching, Reading, overcoming, methodological considerations.

INTRODUCCIÓN

El mejoramiento cualitativo de la enseñanza depende de la superación y el perfeccionamiento del personal encargado de la función docente-educativa, de la dedicación y la importancia que le otorgan el profesor, a su autopreparación, a su preparación científica; de la maestría y creatividad que desarrolla a la hora de preparar e impartir sus clases y del amor que ponga en esa labor, que desde el punto de vista personal es una manifestación de responsabilidad revolucionaria, pero que se revierte en la sociedad en una creciente eficiencia en el desarrollo del trabajo educativo para lo cual el trabajo metodológico y didáctico de manera general contribuyen fehacientemente.

El trabajo metodológico es una actividad esencial dentro del quehacer docente. Su objetivo principal es el logro de un profesional que aprenda a desarrollar con eficiencia toda la labor docente-educativa, lo cual debe repercutir en la consecución de resultados superiores en cuanto a capacidades, habilidades, aprendizaje independiente, creatividad de los educandos. El trabajo metodológico debe distinguirse por ser creador, sin llegar a la espontaneidad, no ajustarse a esquemas rígidos que impidan su adaptación a necesidades circunstanciales, proporcionar espacios de edificación profesional para todos los docentes, independientemente de su experiencia pedagógica, nutrirse sistemáticamente de su práctica.

Otro objetivo básico de esta labor se relaciona con la implementación de una enseñanza vista como proceso activo, productivo y creador. Su contenido comprende el estudio de la metodología a utilizar en la labor docente educativa, el conocimiento de las particularidades del desarrollo psicológico de los educandos, la creación de estrategias para la más efectiva actividad cognoscitiva y el estudio por parte de los docentes de aquellos asuntos dirigidos a su preparación didáctico metodológica.

Para la materialización de todo este contenido en las instituciones docentes, entiéndose departamentos, escuelas, facultades pedagógicas, deberán desplegarse acciones tales como: el adiestramiento en el empleo de medios de enseñanza, la profundización en las especialidades y las sugerencias metodológico-procedimentales para el tratamiento de los contenidos de la enseñanza.

Los objetivos y contenidos del trabajo metodológico deben ser materializados por las estructuras correspondientes que van desde la instancia de departamento hasta las estructuras nacionales. En todos ellos es necesario que la preparación y ejecución del trabajo metodológico se reviertan en una transformación de la práctica, en una modificación de aquellos métodos y procedimientos que

exijan una renovación de la sustantiva mejoría de la labor docente.

Tanto las instituciones educacionales como las facultades pedagógicas que se encargan de la superación del personal docente desde el trabajo metodológico deben, de un lado, enseñar y demostrar, y además, tomar elementos de la práctica de los docentes con más experiencia y de mejores resultados para generalizar las vías que hicieron posible tales logros.

Es innegable que el trabajo en el aula es el marco esencial para el despliegue de múltiples vías para realizar el trabajo metodológico; vistas de manera interrelacionadas, complementadas y que posibiliten el crecimiento individual y colectivo.

Es por ello que el presente artículo tiene como objetivo presentar consideraciones acerca de la superación de los profesores de español-literatura del Preuniversitario desde el trabajo metodológico que realizan las facultades pedagógicas de las universidades.

DESARROLLO

En el Artículo 43 del actual Reglamento de trabajo metodológico del Ministerio de Educación, de Cuba (R/M 200/2014,p.12) se plantea: *“El trabajo docente-metodológico es la actividad que se realiza con el fin de mejorar de forma continua el proceso educativo, a partir de la preparación metodológica de cuadros, funcionarios y docentes, basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que poseen los educadores, cuadros y funcionarios en el dominio de los objetivos del año de vida, grado y nivel, del contenido de los programas, de los métodos y medios con que cuenta, así como del análisis crítico y la experiencia acumulada”*.

Asimismo se plantea en el artículo 44 que las formas del trabajo docente-metodológico son:

- a. Reunión metodológica.
- b. Clase metodológica.
- c. Clase abierta.
- d. Taller metodológico.
- e. Clase de comprobación.
- f. Visita de ayuda metodológica.
- g. Preparación de asignatura.
- h. Asesoría pedagógica tutorial.
- i. Control a clases o actividades del proceso educativo en Preescolar.
- j. Despacho metodológico.

Todas las formas de trabajo metodológico pueden ser utilizadas en los diferentes niveles, no obstante, la práctica sistemática evidencia que existe mayor utilización de unas sobre otras y que de acuerdo con el nivel de que se trate hay predominio de determinadas formas. Sobre la base de esta realidad se precisan las prioridades por niveles, sin que constituya una obligatoriedad, sino que se planifiquen teniendo en cuenta el diagnóstico de necesidades y al carácter de sistema del trabajo metodológico.

Otras vías para realizar dicho trabajo son la autopreparación, las comisiones de trabajo metodológico, las consultas o despachos, los seminarios, debates, mesas redondas, intercambios de experiencias, conferencias, atención a la práctica laboral sistemática y concentrada en los centros universitarios municipales.

Los escenarios encargados de desarrollar las diferentes vías del trabajo metodológico son además de los departamentos y escuelas, las sedes pedagógicas de las universidades, centros a los que se halla fuertemente unida la constante superación y preparación de los maestros y en los que se asumen como una de las principales encomiendas. En ellos la superación de los profesores debe caracterizarse por la sistematicidad, la cual garantiza mayores y mejores condiciones para que el profesor pueda abordar en el aula el desarrollo de los subsistemas de las unidades que concretarán en clases.

Los problemas actuales referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en los diferentes niveles del Sistema Educativo, específicamente en el Preuniversitario, se convierten en punto de partida para develar la necesidad de la reactualización teórica y didáctica en este campo.

El desarrollo vertiginoso de la ciencia ha provocado la proliferación de posiciones teóricas, concepciones y enfoques, así como el surgimiento de nuevos campos disciplinares que en el caso específico de la literatura exigen la actualización permanente del profesorado que se dedica a explicar dicha materia.

La superación del personal docente que se pone en práctica en el departamento de Español-Literatura a partir de los programas de los diferentes grados del Preuniversitario cuenta con un objetivo bien definido: el tratamiento metodológico de las unidades de estudio, la definición de las variantes organizativas de posible empleo, así como la profundización de los contenidos teórico-metodológicos de la asignatura Español-Literatura, con énfasis en los nuevos enfoques para abordar la literatura artística y su relación con la lengua como su soporte.

Esto obedece a la necesidad de que el personal que hoy se desempeña como profesor de español-literatura esté debidamente actualizado y preparado para el desarrollo de los programas que se imparten en el Preuniversitario.

Los cambios que se están originando con el nuevo perfeccionamiento educacional exigen una renovación en el tratamiento de la asignatura, puesto que en la actualidad el análisis de las obras literarias en el Preuniversitario se ha ceñido solamente al estudio de las estructuras lingüísticas, a partir de su reconocimiento y no en función de su utilidad en el texto. Este enfoque descriptivo ha estado presente también en la confección de los exámenes, pues en las pruebas de ingreso no se evalúa la literatura artística que se propone en los programas del Preuniversitario y esto conlleva a que el profesor minimice su enseñanza lo cual ha sido constatado por los autores durante el ejercicio de la docencia en el preuniversitario y la experiencia desde la educación posgraduada.

Para constatar la situación descrita anteriormente se han observado clases en diferentes preuniversitarios donde se han constatado insuficiencias debido a la incorrecta aplicación del enfoque didáctico declarado en los programas de estudio (cognitivo comunicativo y sociocultural), lo cual ha conllevado al estudio a un nivel sintáctico de las estructuras gramaticales en las obras literarias. Resulta evidente que solo se prioriza el tratamiento al plano lingüístico en función de su valor morfosintáctico y no en correspondencia con la funcionalidad textual. Asimismo el tratamiento a la lectura como vía para dicho análisis no se concibe de manera armónica, ni se cuenta con una propuesta que pueda revertir los resultados negativos encontrados.

Aunque se ha declarado el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua española y la literatura se considera que ha habido una incorrecta aplicación por parte de los docentes del Preuniversitario sobre todo en lo que a contenidos literarios se refiere. Se ha constatado que el mismo ofrece valiosas posibilidades para el estudio de la lengua, pero en relación con la literatura resulta imprescindible hacer aportaciones al respecto para que los alumnos no se alejen de la literatura como arte y puedan incorporar la lectura de las obras literarias a sus opciones de esparcimiento.

Para el desarrollo del siguiente trabajo se ha seguido la sistematización como método, lo que ha posibilitado sistematizar la teoría respecto a los contenidos que se consideran necesarios abordar en la superación de los profesores desde el trabajo metodológico, así como el empleo de métodos empíricos que permiten diagnosticar

el estado actual de los profesores de Español-Literatura objeto de estudio.

El departamento de Español-Literatura de la Facultad de Educación Media, de la *Universidad Central Marta Abreu, de Las Villas* ha desarrollado fehacientemente la capital tarea de la superación de los profesores de la educación media por lo que se cuenta con experiencias valiosas al respecto.

En los momentos actuales la superación de los maestros es esencial. Con una frecuencia mensual los profesores del territorio asisten a la preparación y de esta forma se da cumplimiento a uno de los lineamientos aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC), el cual está referido a la formación con calidad y rigor del personal docente que se requiere para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos en los diferentes niveles de enseñanza.

Para el logro de una preparación actualizada y rigurosa del personal docente se hace necesario contar con una adecuada planificación y preparación cuidadosa, debido a la diversidad de la composición de los claustros. A esto se añade el trabajo específico de la asignatura Español-Literatura desde una perspectiva integradora de sus componentes con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y la articulación del libro de texto, el cuaderno de ortografía, software educativo... a la clase. Todo esto exige el dominio práctico de los programas vigentes, requisito básico del profesor o del colectivo de profesores que asumen desde las sedes pedagógicas, la organización, planificación y ejecución de la superación de los docentes.

Otra de las características de la superación de los docentes es la realización de acciones para la preparación de los colaboradores territoriales de asignaturas en los diferentes grados: implica actividades teórico-prácticas que luego serán transmitidas a otros maestros en los municipios; incluye el tratamiento y las sugerencias para el abordaje cognitivo, ideológico, axiológico y metodológico de los contenidos de los programas, la selección de materiales de video, el trabajo con el libro de texto, así como con las habilidades de la comunicación.

Estas acciones garantizan la preparación de los claustros con herramientas procedimentales y tienen en cuenta la posibilidad de definir variantes organizativas por parte del colectivo.

De igual manera, constituye una prioridad la realización de acciones muy específicas para profesores de poca o ninguna experiencia de trabajo en el nivel medio superior; para profesores que han retornado a las aulas después

de un alejamiento por jubilación u otra causa; profesores que están asumiendo la impartición de la asignatura pero que no son graduados de ella y profesores en formación.

Se coincide con Valle Lima (2012), que la superación que se les brinde a los profesores debe estar acompañada por un proceder que se caracteriza por lo siguiente:

Determinación de necesidades, la planeación y organización de la formación, y el desarrollo de lo planificado.

A partir de dichos presupuestos se precisan algunas sugerencias del contenido de dicha superación.

Algunas precisiones sobre la superación para los profesores de español-literatura del Preuniversitario

Al concebir la superación de los profesores se deben considerar ciertas acciones a partir de los hallazgos encontrados en las diferentes técnicas y métodos aplicados para la determinación de las necesidades. Dichas acciones se concretan en:

- Las posibilidades que brinda la tecnología educativa (materiales de video, software, entre otros) de acuerdo con las unidades o aspectos a tratar.
- La demostración de cómo emplear con eficiencia el libro de texto.
- La modelación de subsistemas y sistemas de clases pertenecientes a cada unidad.
- La puntualización de contenidos clave de cada unidad atendiendo a los objetivos específicos.
- El tratamiento de los componentes de la asignatura con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y la interrelación de estos con otras áreas curriculares.
- La resolución de ejercicios del libro de texto y cuaderno de trabajo.
- El abordaje de temas literarios, gramaticales, ortográficos y su didáctica.
- Precisiones para el tratamiento en el aula de la construcción de textos orales y escritos.
- Sugerencias de contenidos a evaluar y cómo hacerlo atendiendo a intereses del alumnado y los contenidos esenciales mínimos.
- Sugerencias a los profesores del grado 12 de vías para entrenar a los alumnos en función de ejercicios típicos del examen de ingreso de Español.
- El empleo del software "El arte de las letras".
- El análisis literario de algunos textos de los programas y otras obras de los autores que se estudian para tener una visión más holística de su creación.

- El análisis de temarios de exámenes de ingreso ya aplicados en cursos anteriores a partir de los cuales pueden extraerse experiencias valiosas.
- Actividades metodológicas abiertas que permitan combinar los presupuestos teórico-metodológicos abordados con la práctica sistemática.
- Divulgación de experiencias didácticas mediante el empleo de resultados emanados de tesis de maestrías y doctorados.

Propuesta del sistema de contenidos a tratar en la superación

¿Qué es literatura? La literatura artística. Sus rasgos característicos. El discurso estético: el literario. Lugar que ocupan las llamadas ciencias literarias: la teoría, historia, y crítica literarias. *El canon literario en el preuniversitario: problemas teóricos y metodológicos. Contribución de la literatura al desarrollo personalológico de los alumnos. La educación literaria.*

La lectura. Generalidades. La lectura de la obra literaria: apreciación, disfrute y crítica literaria. La lectura en soporte digital. Diferentes tipos y espacios lecturales.

La clase de literatura en el preuniversitario

Enfoques en la enseñanza de la literatura: hacia una contextualización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la literatura. Objetivos y contenidos de la enseñanza de la literatura en el preuniversitario. El desarrollo de la competencia literaria como un objetivo de la enseñanza de la literatura. Principios, vías, métodos, procedimientos, medios y formas para la enseñanza de la literatura.

El análisis literario como herramienta de la apreciación de la obra. Conceptuación. Los métodos de análisis literario. Concepción actual de la enseñanza de los géneros literarios en función de la apreciación literaria.

El proceso de recepción de la literatura. La comprobación de lectura en el proceso de recepción y análisis de la obra literaria. Importancia de la enseñanza de la literatura en el preuniversitario.

La evaluación de los contenidos literarios

Diseño de clases donde se privilegien el análisis y apreciación literarios.

El trabajo de superación debe incluir, además de los contenidos que se han expuesto anteriormente, el hacer llegar a los profesores las indicaciones que se orientan desde los niveles superiores relativas a la asignatura, así como el aprovechamiento de los profesores de mayor experiencia para el desarrollo de temas de interés colectivo:

la clase comunicativa de lengua y literatura, la motivación por la lectura, los métodos para la enseñanza de la lengua y la literatura, la clase de revisión de exámenes, la revisión de los textos escritos; el tratamiento del dictado en la enseñanza de la lengua y la literatura, entre otros.

Para el desarrollo de este sistema se presenta el tratamiento de algunos aspectos que se deben valorar para la implementación de una propuesta que permita la estimulación de la lectura como requisito indispensable para la aprehensión de los contenidos lingüístico-literarios y que sirven de apoyo para desarrollar la propuesta de contenidos para orientar la superación, para ello nos afiliamos a los criterios Moré Mir (2013), quien considera que para encauzar el problema de la lectura como base esencial para la aprehensión literaria y lograr la estimulación de esta en los estudiantes es necesario conocer “las características que debe tener todo profesor, la actitud del lector y la función del profesor”, las cuales son consideradas por el citado autor al plantear que “debe ser un buen lector, un lector voraz, comprensivo y conocedor de la literatura que promueve y hace llegar a sus estudiantes”. (p.2)

Conocer la vida y obra de los escritores le posibilita familiarizar al alumno con la obra y el contexto donde se desenvuelve. Le corresponde dar al lector aspectos que le permitan desarrollar su poder de reacción ante la lectura y poder llegar a disfrutarla plenamente. Tiene que tener preparación, cultura, prestigio, interés y capacidad. Además de una adecuada comunicación y una inacabable creatividad.

Actitud del lector:

Para que el desarrollo de la lectura sea eficiente conviene también detenerse en los prejuicios del lector ante el texto, es decir, el acto de prejuzgar anticipadamente sin el conocimiento cabal y profundo de lo que se lee. Los prejuicios constituyen barreras que obstaculizan el proceso de comprensión y análisis, pues impiden llegar a captar la esencia de lo que se comunica, dada las propias limitaciones y carencias casi siempre asociadas a una pobre experiencia del lenguaje.

Función del profesor:

Es problema difícil enseñar a leer a otro, pero no es tan difícil enseñarle a otro cómo uno mismo lee; y cuáles fueron las circunstancias de nuestro aprendizaje. Es posible que cada uno adquiera una actitud diferente ante la literatura, bajo la influencia de las diferentes actitudes de los maestros. Por eso, lo mejor es que el maestro se limite a sugerir caminos, modos y dar a conocer al alumno los resultados literarios que emplean los diversos tipos de literaturas y las técnicas que le permitan acercarse a su

interpretación, pero se debe advertir siempre al alumno que al leer debe situarse como una personalidad, como un temperamento ante otro y que nadie puede precisar de antemano el resultado de esa relación. Es importante resaltar que el estudiante debe leer con un propósito y una finalidad.

Para Cassany, et al. (2000), la lectura puede ser extensiva o intensiva. La lectura extensiva es aquella que se realiza por iniciativa propia, porque existe interés en hacerlo o por puro entretenimiento. El propósito de este tipo de lectura es primordialmente actitudinal, y se orienta a promover el hábito de la lectura. En este sentido, goza de plena libertad para que sean los estudiantes quienes seleccionen los textos que desean leer.

La lectura intensiva se refiere a los textos que se debe leer en la escuela, tiene como propósito desarrollar las capacidades vinculadas con la comprensión lectora. En este sentido, su práctica incluye estrategias que permitan identificar información específica, discriminar información relevante de la complementaria, hacer inferencias a partir de los datos explícitos, entre otras habilidades. Esta lectura, como técnica de estudio independiente, según García Alzola (1972), vincula de hecho, la lectura a todas las demás materias y tiene como objetivo captar un gran número de datos y relacionarlos en grandes unidades de sentido, la que se propone apropiarse de un conocimiento.

En el contexto escolar específicamente, la lectura cobra una extraordinaria importancia, al convertirse en una vía fundamental de estudio, a partir de la cual el alumno se adueña de la información necesaria para enfrentar eficientemente el proceso enseñanza-aprendizaje (PEA), tanto general como particular y por supuesto, también aquella que realiza, a favor de su recreación.

Desde el punto de vista didáctico, resulta esencial para el profesor el conocimiento de las formas y tipos de lectura, en tanto es un aspecto a tener en consideración desde la propia planeación de la clase y/o tareas de aprendizaje.

Las formas de lectura son la oral y la silenciosa. La oral tiene como propósito ejercitar la pronunciación adecuada, de acuerdo con los signos de puntuación, la entonación, el ritmo que demande el texto que se lee; es una vía para que el profesor compruebe la comprensión que de este ha hecho el alumno, pues ello constituye condición básica para lograr la expresividad requerida. En tanto, la lectura silenciosa está encaminada a la obtención de la información con un fin determinado, puede realizarse en la clase o fuera de esta. En cualquiera de los casos, su utilización está sujeta a la intención didáctica, alrededor de la cual profesor y alumno desempeñan un rol decisivo.

Muy relacionado con lo anterior se encuentran los diferentes tipos de lectura que para poner en práctica el desarrollo de la propuesta es necesario conocer en qué consisten estos. Barreras (2013), reconoce como tipos fundamentales de lectura: lectura comentada, lectura de consulta, lectura creadora, lectura artística o expresiva y lectura de información.

La lectura comentada favorece a la comprensión del texto de forma fragmentada, puede ser de las partes al todo o viceversa, por cualquiera de los dos caminos el alumno alcanzará la comprensión global del texto. El maestro por su parte, puede apoyarse en este tipo de lectura para **dar fuerza** a determinados conceptos o ideas clave de la clase o cualquier otra actividad docente que se realice.

La lectura de consulta propicia al estudiante, profundizar sobre un tema en particular, de acuerdo con el objetivo que se trace, de modo que favorece al desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades, estrategias y motivaciones por el tema objeto de atención. Debe ser orientada con precisión, por lo que el profesor aportará datos concretos como: título del libro o artículo, autor, dónde encontrarlo, objetivo de la consulta, etc.

La lectura creadora permite interiorizar el disfrute de la literatura como una vivencia. Según Lacua (1967), es necesario convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos completivos, testigo presencial, polemista comprometido, relator de gustos y vivencias. Considera que este tipo de lectura favorece a la lectura literaria como una vivencia personal.

Esta última está muy relacionada con la lectura artística o expresiva, la cual se corresponde con la representación o representación escénica. En la clase de lengua y literatura fundamentalmente, este tipo de lectura es muy valiosa, pues favorece que el alumno se identifique con el mensaje del texto que lee, con los personajes, con los conflictos que en él se revelan y que el lector conoce a través del enunciado y de la carga significativa de los signos de puntuación empleados.

Es necesario destacar que la lectura expresiva es solo posible de realizar cuando se ha comprendido el texto cabalmente, lo cual permite que se conjuguen una buena entonación, el tono de la voz, la fuerza, pausas, expresión, gestos etc., para revelar la expresividad de la lectura.

Es esencial que el profesor no se limite solo al conocimiento de estos tipos de lectura, sino que debe potenciarlos como métodos desde las propias actividades que se diseñen para la estimulación de la lectura.

Para la selección de las obras a trabajar se deben tener en cuenta las características de la adolescencia y otros aspectos, estos se determinan en:

- Las obras a trabajar deben ser los más próximos a los estudiantes.
- En las obras escogidas los temas, los personajes y el lenguaje deben ser amenos; es decir de fácil comprensión y tratamiento.

Para tener éxito en la tarea de estimular a los estudiantes en la lectura de las obras se deben planificar las actividades a partir de las fases que comprenden toda actividad docente:

En la etapa orientadora se le orientará al alumno el qué; es decir qué leerá. En esta etapa se le hará una breve contextualización donde recaen aspectos de la vida del autor, particularizando época y lugar donde vive, así como el contexto histórico en que se enmarca. También se les puede alertar sobre posibles dificultades con las que se puede encontrar en el transcurso de la lectura. Es necesario que el profesor conozca la obra en cuestión para ofrecer una adecuada orientación. Los recursos tecnológicos pueden emplearse por medio de la selección de videos, películas, etc. que se relacionen con las obras a estudiar.

La próxima etapa es la ejecución la que se hará de forma independiente a partir de los ejercicios de estimulación que el profesor deberá crear para la incentivación por la lectura de la obra. En esta etapa el profesor podrá interesarse sobre cómo avanzan en la lectura, con preguntas encaminadas al desarrollo argumental de la obra a leer.

Y por último la etapa de control, fase que permite saber si el alumno hizo o no; qué comprendió o no, qué le gusto de la obra y qué no le gustó. Para esto el profesor puede crear instrumentos sencillos de diagnóstico como la encuesta, guía de observación, el cuestionario semiabierto, entre otros. Es necesario enfatizar en la importancia de la aplicación consciente de dichos instrumentos para constatar lo más real posible el acercamiento a la obra.

El control debe realizarse a partir del resultado que se alcance en estas actividades, en relación con las comprobaciones de la lectura que se realicen con la entrega de guías que sirvan a los estudiantes para autocontrolarse. Este control debe ser más al plano afectivo-emocional que al literario para saber cómo les llegó la lectura de la obra y sus consideraciones al respecto.

Con el fin de estimular la lectura, Moré (2013), también refiere que se deben tener en cuenta, además de lo planteado anteriormente, cuatro direcciones fundamentales para su organización: El diagnóstico, determinación del

problema, sus causas y la elaboración de las acciones, los métodos, procedimientos, vías y el control.

Como parte de estas acciones están incluidas la selección de los textos, inclusión de títulos que guarden relación con las obras a trabajar en los programas, así como tener en cuenta los niveles de complejidad, los niveles de asimilación y variedad de cada una de ellas.

Por la importancia que se le concede, se considera pertinente referirse a los procedimientos y vías para concebir la propuesta, los cuales deben propiciar el estímulo constante y el intercambio que constituye la forma fundamental para lograr la motivación, por tanto, se pueden desarrollar encuentros con escritores, libros debate, talleres de creación, visitas a bibliotecas, librerías, para lograr la compra e interés por libros, actividades que redundan en que el alumno despierte su interés literario y un mayor desarrollo intelectual.

- Actividades grupales que faciliten el intercambio de criterios, de información por lo que debe posibilitar un debate abierto y directo.
- Actividades motivadoras que faciliten el razonamiento y que permitan emitir juicios según los intereses y gustos personales.
- Actividades que logren el interés del alumno a partir de los capítulos presentados por leer, la obra u otras que se relacionen con la temática abordada.

La observación debe jugar un papel muy importante en el control, pues esta servirá para constatar en qué medida el alumno se llegó a interesar por la lectura de la obra, si participa en las actividades de debates, si busca textos del mismo autor para seguir conociendo, o de otras que aborden el mismo tema.

También se propone realizar una encuesta final de cierre para determinar en qué medida se estimuló la lectura en los estudiantes.

Para estimular, el profesor debe escoger temas que les sean afines a la edad de los estudiantes, así como sus preferencias y sobre todo el profesor debe ser un facilitador, orientador, amigo y guía de la actividad a desarrollar.

Consideramos que el profesor a partir de estas sugerencias, en la concepción de sus propuestas, puede crear con su estilo propio otras acciones que complementen y enriquezcan lo que se ha abordado.

Como toda actividad, una vez concluida la implementación del sistema de superación debe ser controlado mediante la evaluación, la cual se propone su desarrollo a través de la observación del desempeño de los profesores-alumnos y la participación activa en la construcción y

consolidación del conocimiento. Se exhorta a la realización de una actividad práctica en una institución educativa donde se materialicen los contenidos teóricos abordados en la observación de una clase.

Se propone la realización de un taller final como modo de cierre del programa donde expondrán el tratamiento metodológico de una unidad de los programas de un grado del nivel, así como la elaboración de un proyecto evaluativo que integre los contenidos lingüístico-literarios con el enfoque tratado en el curso.

CONCLUSIONES

El departamento de Español-Literatura de la Facultad de Educación Media UCLV, tiene en sus manos la responsabilidad de la superación permanente del profesor de Español-Literatura del territorio, toda vez que ha desplegado una superación planificada y preparada de acuerdo con las necesidades de los docentes de la provincia y basada en los enfoques más actuales de la enseñanza de la lengua española y la literatura, con énfasis en esta última, dadas las posibilidades que tiene para el enriquecimiento espiritual e individual y por ende de apropiarse de un universo cultural cada vez mayor y mejor.

El trabajo metodológico constituye un espacio para el tratamiento de los contenidos de la superación.

La superación debe ejecutarse mensualmente según las exigencias didácticas de los programas y a partir de los enfoques más actualizados en la enseñanza de la lengua y la literatura.

El estado de satisfacción de los profesores es muy favorable dado el nivel y rigor científico de esta superación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreras Jiménez, A. D. (2013) Tratamiento metodológico de los componentes funcionales. Enseñanza de la comprensión de textos. En, A. Roméu, (comp), *Didáctica de la lengua española y la literatura I*. (pp.140-141). Editorial Pueblo y Educación.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Editorial Grados.
- Cuba, Ministerio de Educación. (2014). Reglamento de trabajo metodológico. MINED. <http://educaciones.cubaeduca.cu/media/educaciones.cubaeduca.cu/.../pdf/RM200-2014.pdf>
- García Alzola, E. (1972). *Lengua y Literatura*. Editorial Pueblo y Educación.
- Lacau, M. H. (1967). *Didáctica de la lectura creadora*. Editorial Kapelusz.
- Moré, S. O. (2013, octubre). *La lectura, ¿cómo concebir una propuesta para su motivación?* (Ponencia). Congreso Internacional de Lectura 2013. Para Leer el XXI. La Habana, Cuba.
- Valle Lima, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Editorial Pueblo y Educación.

14

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DOCENTE

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR THE TEACHER

Clara Lila Bobadilla Asenjo¹

E-mail: cler1974@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4807-7301>

Clara Galán Pizarro¹

E-mail: marthamercedes1@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8483-1167>

Martha Mercedes Vásquez Vásquez¹

E-mail: claribo_cta@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7538-7762>

¹ Universidad Cesar Vallejo. Chiclayo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Bobadilla Asenjo, C. L., Galán Pizarro, C. G., & Vásquez Vásquez, M. M. (2020). Las Tecnologías de la Información y Comunicación como herramienta pedagógica para el docente. *Revista Conrado*, 16(77), 107-113.

RESUMEN

La emergencia sanitaria mundial ha obligado al sistema educativo público y privado a apoyarse de la Tecnologías de la Información y Comunicación. En la presente investigación se planteó como objetivo sistematizar los fundamentos teóricos básicos para determinar la importancia que tienen las TIC en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes en el aula, como respuesta de conocer los fundamentos pedagógicos en el desarrollo del trabajo docente al integrar los recursos TIC. La metodología utilizado es de revisión bibliográfica en búsqueda en base de datos de revistas indexadas en la que se consideraron como unidad de análisis 12 documentos en la modalidad de artículos originales como resultados de una investigación en un 66,7% y artículos de revisión en un 33,33%. En el desarrollo del trabajo se lograron identificar los factores que influyen en la utilización y beneficios de las TIC como herramienta de apoyo en la labor docente.

Palabras clave:

Recursos TIC, Tecnologías de la Información y Comunicación, herramientas tecnológicas.

ABSTRACT

The global health emergency has forced the public and private educational system to rely on Information and Communication Technologies. The objective of this research was to systematize the basic theoretical foundations to determine the importance of ICT in the teaching-learning processes of students in the classroom, as a response to knowing the pedagogical foundations in the development of teaching work by integrating ICT resources. The methodology used is a bibliographic review in a database search of indexed journals in which 12 documents were considered as unit of analysis in the modality of original articles as results of an investigation in 66.7% and review articles in a 33.33%. In the development of the work, it was possible to identify the factors that influence the use and benefits of ICT as a support tool in teaching.

Keywords:

ICT resources, Information and Communication Technologies, technological tools.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día la sociedad evoluciona vertiginosamente gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. La educación no está de espaldas a estos avances; mas por el contrario tiene que nutrirse de este instrumental para que la escuela no esté desligada con la realidad del estudiante. Sin embargo, todavía en el entorno inmediato y próximo podemos observar que las escuelas todavía carecen de una implementación que esté a la vanguardia de una formación virtual. Los docentes no están capacitados para fortalecer sus competencias digitales, la escuela carece de la implantación tecnológica, las familias no tienen acceso internet y si lo tienen las bandas son muy cortas. Estas dificultades tienen que ser sorteadas por el docente a partir de su autoformación e implementación para estar acorde a los tiempos actuales que en la actualidad en el panorama de emergencia sanitaria que vivimos y que ha obligado a la educación pública y privada ha apoyarnos de la TIC, para garantizar la continuidad de la enseñanza

El contexto de la sociedad del conocimiento impone retos y cambios a grandes niveles a esta sociedad que tiene que ir paralelo a los avances técnicos de las TIC. La tecnología tiene una influencia decisiva, hoy en día en las funciones de la escuela. Las TIC se ha convertido en recursos tan importantes para la construcción de nuevos conocimientos. Para Aguilar (2012), las TIC se ha convertido en instrumento capaz de mejorar la calidad del estudiante y los procesos de aprendizaje.

La formación en el aula no debe estar ajena a las fases y estadios de los estudiantes; mas por el contrario debe estar apoyado de las TIC para potenciar los aprendizajes. Por otro lado, el docente debe saber superar las barreras que tienen diversas fuentes como la familia, la escuela, las costumbres, los hábitos comunales, la idiosincrasia, la cultura. Estos a veces cumplen roles limitantes o de impulso a la educación conforme explica Leignel, et al. (2016). Por ello, Área, et al. (2020), explican que las dificultades para que las TIC se apliquen en el aula son variadas. Por un lado, están las condiciones de las escuelas públicas que falta de implementación con los programas y Apps adecuados al niño y grado, personal de mantenimiento y apoyo, planificación acorde a los perfiles de los estudiantes.

Por otro la implementación de los docentes capacitándolos con los recursos y herramientas de las TIC, apoyo del docente en el aula para usar las TIC., necesidad de comprender los Apps, crear o producir material para ser utilizado en las TIC, poco dominio de las plataformas virtuales. Por parte de los estudiantes no tienen internet

estable, la mayoría sólo compran megas con pre pago, falta de dominio de los padres para servir de apoyo desde el hogar. A partir de estas dificultades ¿Cómo se presentan las TIC como aliado recursivo para el docente en el aula?

La investigación es relevante porque aporta un cuerpo de constructos que explican los aportes que tienen las TIC para el desarrollo de los aprendizajes. Así como evidenciar el valor de las herramientas tecnológicas para el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Desde un punto de vista práctico estos conocimientos permiten considerarse como material informativo y de consulta para el docente con el fin que tenga en cuenta la dinámica de los procesos de aprendizaje utilizando las TIC. Desde el punto de vista epistemológico el hombre debe utilizar una diversidad de recursos (TIC) para alcanzar su realización como persona dentro de un mundo cambiante de perspectivas donde sólo es estable el cambio y; en este contexto, es donde el hombre usando TIC puede formarse, autoformarse y alcanzar su realización personal.

El objetivo general es sistematizar los fundamentos básicos teóricos para determinar la importancia que tienen las TIC en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes en el aula. Los objetivos específicos tenemos identificar los factores que influyen en a utilización de las TIC en el aula. determinar los beneficios que trae consigo las TIC como apoyo del docente. Explicar la función que cumple las TIC como apoyo del docente.

METODOLOGÍA

La presente investigación ha hecho uso de la metodología de la revisión bibliográfica, como característica común de los artículos de revisión, para el recojo de información se han trabajado técnicas de análisis documental, teniendo como principal recurso la gestión bibliográfica que nos permitió crear una base de datos que incorpora fundamentalmente artículos científicos en la modalidad de artículos científicos originales como resultados de una investigación y artículos de revisión que están relacionados con las palabras clave tics, buenas prácticas y educación.

Los artículos analizados han sido seleccionados en base a criterios como revistas que sean de temporalidad actualizada, dentro del área de Educación relacionados con los descriptores claves establecidos en el objetivo general del presente artículo y que han sido buscados en bases de revistas científicas indexadas que exigen revisión por pares que nos da la garantía de un valor externo de la información considerada a analizar. En este caso se ha considerado la revisión de 12 artículos científicos de los

cuales 8 son artículos originales de resultados y 4 artículos de revisión.

DESARROLLO

Las herramientas tecnológicas, en los tiempos actuales se han convertido en recursos indispensables para la enseñanza remota virtual. Esta virtualidad tiene una data histórica muy vertiginosa que ha pasado por la máquina de escribir, calculadora, televisión, grabadora, entre otras que han configurado una presencia importante para el apoyo del docente en el aula. Estas concepciones rompen con la enseñanza tradicional de la pizarra, el cuaderno, lapiceros, exposición oral del docente para otear en espacios virtuales donde existen APPs, plataformas y herramientas varias. Cabero (2005), refiere que las TIC han emergido en un contexto donde todo se está virtualizando y la educación no es ajena a estos procesos. La vida del ser humano ha cambiado y junto con ella la educación donde se ha tornado en un recurso imprescindible dentro de una sociedad con el conocimiento de incertidumbre y desarrollo vertiginoso. En este contexto la educación requiere de las TIC para alcanzar una alfabetización electrónica indispensable para la formación remota de los estudiantes.

Diferentes teorías pedagógicas ofrecen argumentos para entender cómo aprenden los estudiantes en los contextos tecnológicos actuales y cómo desde ellos se puede contribuir a la formación de valores. Burrhus Skinner, citado por Schunk (2012), desde el enfoque conductista, aporta la explicación de que el comportamiento humano depende del control del entorno social. Desde este enfoque, teórico del aprendizaje social existe influencia del ambiente en el aprendizaje por cuanto el aprendizaje también puede desarrollarse desde fuera con estimuladores positivos o negativos. Piaget introduce los conceptos de acomodación y asimilación del conocimiento a través de motivaciones internas y destaca la relación entre desarrollo intelectual y pensamiento. En este contexto el estudiante adquiere autonomía intelectual a través del control consciente de los procesos del pensamiento, sobre todo cuando sustituye la autoridad de las normas impuestas externamente por las que desarrolla en relación con otras personas.

El paradigma constructivista, explica por su parte la persona regula sus proceso en función de los intercambios que tiene con el exterior a partir de sus estructuras internas que va adecuando a la situación vivencial. Si lo desarrolla con los otros (teoría psicosocial y sociocultural, conocida también como enfoque histórico cultural del aprendizaje de L.S. Vigotsky) o si se produce por la

significación que le atribuye el sujeto que corresponde al aprendizaje significativo de Ausubel (Schunk, 2012).

Ausubel, citado por Schunk (2012), aporta la idea sobre la significatividad del aprendizaje que facilita al estudiante la comprensión, retención y transferencia del conocimiento y se organice en cuerpos de conocimiento o estructuras relacionadas para ser utilizadas en otro momento. La predisposición del estudiante en el aprendizaje (puede afectarse porque el alumno no encuentre una forma de aprendizaje o porque el docente da importancia al dato memorístico). Las estructuras de la persona deben tener ideas inclusivas que facilite los encajes de las estructuras anteriores. La teoría del constructivismo social, también conocida como Enfoque Histórico Cultural de Vygotsky (1995), da importancia al rol de la relación social en la formación del estudiante a partir de un condicionamiento social que se produce durante la actividad en el proceso de formación, mediante el vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo, así como destaca el papel del lenguaje en el desarrollo del pensamiento.

Más recientemente, el conectivismo (Siemens, 2004), argumenta nuevas formas de orientar el aprendizaje rompiendo el enfoque tradicional de la relación estudiante - docente, al explicar los ambientes de aprendizaje hipermidia (sistemas hipertexto/hipermidia) a partir de "contextos múltiples, códigos múltiples y utilizando diferentes perspectivas". En estas condiciones, según Siemens (2004), *"el aprendizaje puede residir fuera de nosotros (organización o base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia en el conocimiento"* (p. 6)

El autor fundamenta un conjunto de principios del conectivismo que se relaciona con las estrategias de aprendizaje: los aprendizajes y conocimiento tienen dependencia de las opiniones. Los aprendizajes son una conexión de fuentes y nodos. Los aprendizajes residen en dispositivos. En este espacio se desarrolla habilidades claves para dominar ideas, conceptos y áreas. Los actos de aprender suceden en un espacio cambiante y complejo (Siemens, 2004).

En este enfoque se inserta el constructo teórico de flexibilidad cognitiva para la adquisición de conocimientos en "dominios poco estructurados" de Spiro (1988); y Tergan & Keller (2005), quienes afirman que el procesamiento de los contenidos desde múltiples perspectivas intelectuales puede contribuir el desarrollo de estructuras cognitivas flexibles que pueden ser usadas en diferentes contextos.

La posibilidad de utilizar materiales educativos computarizados como estrategias para la enseñanza aprendizaje

asistida por computadora, con recursos y herramientas de trabajo colaborativo en línea, que ofrece motivaciones de tipo intelectual para que el estudiante adquiera conectividad a redes de los aprendizajes (foros y chat). Galvis (1994), define el sistema computarizado como espacios informáticos sirvan de lugares de generación de experiencias formativas que coadyuven al desarrollo de los grupos y de manera individual al estudiante. Por otro lado, llama la atención sobre algunos aspectos a considerar: la computadora debe servir de apoyo cuando puede ser mejor que otros recursos. El uso de procesador permite al estudiante aumentar actividades creativas y la calidad en sus trabajos, donde el profesor puede organizar estrategias para ser desarrollada con las TIC.

La utilización de soporte tecnológico en el desarrollo de la enseñanza, tiene un potencial para mejorar el desempeño académico de los alumnos mediante el empleo de plataformas didácticas-tecnológicas para diseñar estrategias de enseñanza, el procesamiento de materiales didácticos y para la creación de contenidos, siendo estas un pilar fundamental en el desarrollo de habilidades, razonamientos y juicios valorativos del estudiante. Respecto a la formación, Hernández (2010), define tres orientaciones para que se incorpore las TIC a la labor docente: habilitación del profesor en el uso de aplicaciones de Internet. La enseñanza del contenido puede ser utilizada en línea. La incorporación de las TIC a partir de criterios pedagógicos.

El uso de TIC puede incidir tanto positiva como negativamente en la formación, dado el gran poder de diseminación de información, comunicación y motivación que ofrecen y que penetran de forma rápida en las mentes de los estudiantes. Al respecto, Buxarraís & Ovide (2011), señalan que es necesario el desarrollo de una criticidad del manejo de información que proporcionan las TIC y se incorporan como contenidos del proceso de aprendizaje *“el ciudadano de hoy tiene que ser muy crítico con la información que recibe, [considerando] estrechos lazos con ideologías políticas, y los medios públicos son en general la voz del gobierno o de los grupos de poder vigentes”* (p.5)

Para fomentar la formación del estudiante en el currículo debe haber intenciones, para que todas las materias contribuyan al desarrollo del estudiante con propósitos de alcanzar un desarrollo social e individual. De este modo se concluye que, para encaminar los procesos de aprendizaje hacia los conocimientos, se requiere darle un contenido distinto en la didáctica, para que aparezcan como prioridad en la formación de los profesionistas.

Existen diversos factores asociados a las TIC permite determinar cómo se desarrolla la motricidad de niños

considerando las herramientas tecnológicas, que consideran la afectación de los recursos en el desarrollo del niño en función de la comprensión y escritura. Herrera (2015), reconoce que las TIC evolucionan y cambian de acuerdo al desarrollo tecnológico asumiendo retos y desafíos al ingresar con fuerza como soporte tecnológico en el aula desde una visión transformadora para una educación que necesita de habilidades y competencias para el manejo de la virtualidad.

La incorporación del aliado estratégico al aula depende mucho de la capacidad de dominio que tenga el maestro. Esto se relaciona con la organización del ambiente, seleccionar recursos tecnológicos adecuados, motivación para el trabajo cooperativo, procesamiento, dominio, evaluación y retroalimentación de los aprendizajes. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), la educación virtual se debe organizar de tal forma que los estudiantes adquieran progresivamente competencias cognitivas.

Hew & Brush (2007), ejecutaron un meta-análisis de 48 estudios donde examinaron las barreras de integración de las TIC con la enseñanza - aprendizaje a nivel K – 12. Estos autores hallaron que la integración de las TIC está directamente afectada por las creencias y actitud del docente, así como la falta de conocimiento y competencias tecnológicas, la carencia de dominio y uso pedagógico de las TIC y gestión de espacio de aula, la falta de habilidades de liderazgo, la ausencia de un plan de integración tecnológica adecuadamente temporalizado para permitir al centro asumir y organizar una visión global y compartida, así como la falta de recursos tecnológicos o de acceso a los mismos y de servicios de apoyo técnico.

Casi todos los trabajos citados se han centrado en la exploración del manejo de TIC a nivel del espacio formativo desde la visión del profesorado. Sin embargo, nos falta obtener más evidencias de cómo un centro escolar, en cuanto institución educativa compleja, es capaz de innovarse pedagógicamente y transformarse digitalmente. Sobre esta problemática el número de publicaciones académicas es más limitado. Los trabajos que han abordado esta línea de investigación han pretendido identificar distintas fases o etapas evolutivas del centro como organización que progresa desde un estadio inicial de llegada de las TIC con poca innovación pedagógica hasta otros más evolucionados donde el centro se transforma digitalmente. En este sentido es destacable el trabajo del Joint Research Center (JRC) con vistas a establecer un contexto con organizaciones digitales competentes.

En esta dirección o línea de investigación hemos desarrollado un trabajo empírico en el contexto del sistema

escolar de las Islas Canarias elaborado con el objetivo de reconocer variables y factores que inciden en el grado, estadio o fase evolutiva de un centro escolar con relación a su transformación digital prestando una especial atención a aquellos factores que explican o están asociados con la ausencia o débil integración pedagógica y organizativa de las TIC.

Las TIC como aliadas del aprendizaje deben ir junto al desarrollo social y técnico. Esto debido que la educación es un derecho de acuerdo al contexto en que se vive. Una de las principales razones para que las TIC hayan evolucionado tanto y tan rápido en los últimos años es que la globalización las incluye en todos los campos del conocimiento y del quehacer humano, lo que obliga a la educación a aceptar que están inmersa en sus procesos y a que haga el mejor uso de las mismas. Así lo entiende la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013), cuando afirma que la formación debe tener coherencia con el contexto técnico e histórico en que se vive. Esta aseveración implica que la educación debe tomar consciencia de lo que significan las TIC para la sociedad gracias a que ellas no solamente un grupo de recursos tecnológicos, sino que tienen una intencionalidad, la cual se refleja en las nuevas formas de comunicación que se establecen cuando entablamos vínculos sociales y familiares, en las fuentes informáticas y al crear nuevas maneras de ver el mundo.

Adicionalmente, es necesario encontrarle sentido a la transformación educativa mediada por las TIC. Sobre este aspecto, se propone que para su utilización se debe considerar el propósito de uso e implementación los procesos del aprendizaje, dado que benefician al alumnado en el logro de competencias e impactan el currículo. La experiencia de la utilización de TIC en los procesos del aprendizaje percibe de varias maneras, tal como afirman Sunkel, et al. (2014).

Indica que se puede aprender haciendo uso de los diferentes medios que la tecnología provee, pero que, a su vez, se obtiene un aprendizaje sobre estas. Es por esto que las TIC son apreciadas como un objeto de enseñanza, pero también como herramientas aplicables al proceso de aprendizaje. Por consiguiente, la reflexión en este punto es que los estudiantes deben tomar una posición, toda vez que ellos son el centro del proceso de formación profesional que requiere hacer uso adecuado de las herramientas existentes, adecuándolas a su quehacer como discentes.

Cabe resaltar que docentes y estudiantes son los principales actores del proceso educativo, por tanto, son imprescindibles importantes la que se incorpore las TIC en

el espacio del aula. Según Riascos, et al. (2009), la percepción de estos dos actores es innegable en la inmersión de las TIC en las IES, donde considera tres variables: percepción de uso, grado de utilización e impacto. Para las autoras, considerar estas variables permite optimizar los procesos educativos que se dan en el acto pedagógico; aunque advierte, también, que no es suficiente que docentes

y estudiantes tengan concepciones y percepciones positivas frente al uso de las TIC, ya que se hace necesario contar con los recursos y la infraestructura tecnológica y con las competencias para su manejo, tanto por el cuerpo docente como por los estudiantes.

Sobre estas competencias genéricas, Riascos, et al. (2009), señalan que los estándares deben estar relacionados con cinco competencias: 1) poseer el conocimiento teórico y práctico sobre la utilización de TIC en el proceso de la educación teniendo en cuenta quien orienta el aprendizaje como por quien opta por ese aprendizaje; 2) planear, diseñar y participar en los AVA; 3) comprender y diseñar el currículo teniendo en cuenta las TIC en su desarrollo, sin olvidar que los estudiantes son el centro del proceso; 4) valorar y evaluar el logro de competencias haciendo uso de diferentes técnicas para verificar el proceso; 5) productividad y práctica profesional, que corresponde a la autoevaluación docente sobre su quehacer e impacto profesional.

Por su parte, Galvis (2000), propone que los usos TIC para los aprendizajes se clasifican en función de tres objetivos, los cuales se establecen de acuerdo con los espacios de los aprendizajes: apoyo en la emisión de mensajes en la web, apoyo del aprendizaje con los recursos adecuados, facilitación de juegos para el desarrollo y estimulación a través de plataformas, Apps, correo electrónico, videos, foros o audioconferencia. Al respecto, es posible afirmar críticamente que la mayoría de los estudiantes son expertos en el uso social de estas herramientas, pero también que no las valoran como un recurso indiscutible para su proceso de formación; entonces, vendría bien una reflexión del estudiante sobre la utilidad pedagógica de las TIC.

En la misma orientación Jaramillo, et al. (2009), relacionan la propuesta de uso de TIC para el aprendizaje con cuatro dimensiones: enseñanza, práctica, simulación, resolución de problemas y generación de productos y acceso y medio con otras personas. Hopper y Rieber (1995) proponen una clasificación acerca de la relación docente estudiante, compuesta por cinco niveles: 1) familiarización sobre las TIC, uso de TIC por el docente en aula, integrar de modo consciente: el docente decide delegar algunas tareas y

operaciones TIC en su labor; 4) reorientación: el docente asume un rol de tutor en el ambiente de los aprendizajes, destacando los procesos del estudiante; 5) evolución: el docente mejora la práctica pedagógica con base en sus nuevos conocimientos y en la forma cómo desarrollan sus aprendizajes las personas a través de TIC. Los dos últimos niveles sitúan al docente en la misión que debe cumplir cuando apoya la formación de profesionales y lo ubican como orientador del alumno cuando construye su conocimiento a partir del reconocimiento de la evolución de la práctica pedagógica que comporta las TIC.

Llegados a este punto, resulta pertinente recordar la observación que Lugo (2010), hace al respecto de las reformas que involucró el arribo de las TIC a la universidad, cuando advierte que gracias a las TIC el estudiante adquiere mayor nivel de responsabilidad y autonomía en la construcción de sus aprendizajes, obligando a los maestros a salir de su función como único dador de conocimiento y demandando de las instituciones respuestas frente a los retos que los nuevos paradigmas y tendencias que la formación impone.

Las TIC, como aliadas de los maestros y del alumno en el ambiente, han de permitir incrementar el logro de competencias, tanto del docente en el proceso de enseñanza como del estudiante en el proceso de aprendizaje, para lo cual se requiere la implementación consciente de políticas para el uso en la formación de nuevos ciudadanos. Para ello, las metodologías virtuales son oportunas porque llaman la atención del docente y lo impulsan a que asuma un cambio de paradigma, para posicionarse en las tendencias educativas y tecnológicas que le garanticen el logro de competencias y su implementación pedagógica, con el propósito de orientar el conocimiento del alumno. Al mismo tiempo, es necesario orientar el uso y desarrollo de programas y recursos educativos que promuevan las TIC para una educación inclusiva, proporcionando espacios de asesoría que expandan la cobertura de las TIC sobre todo del sistema de formación en general y en el aula, particularmente que una comunidad de estudiantes se beneficie de todo el potencial que ellas tienen.

CONCLUSIONES

Las TIC se han convertido en un aliado estratégico del docente en el aula porque permite, enseñanza, práctica, simulación, resolución de problemas y generación de productos y acceso y medio con otras personas.

La tarea del docente se ve reforzada con el uso de las TIC porque permite mejorar progresivamente el intercambio de información por parte del docente y el trabajo ubicuo que puede desarrollar el estudiante desde su hogar.

El desarrollo progresivo de competencias digitales permite un mejor uso de las TIC permiten cambiar los roles y estatus del docente de la educación presencial en sus estrategias y modos interactivos de modo sincrónico y asincrónico.

Las TIC en su uso cotidiano se constituyen en un recurso indispensable en la relación estudiante – docente debido que se puede evidenciar cinco niveles de trabajo en el aula: familiarización, uso, tareas y operaciones.

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), 801-811.
- Buxarrais, M. R., & Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI, *Sinéctica*, 37, 1-14.
- Cabero-Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: Retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34(135), 77-100.
- Galvis, A. (1994). Ingeniería de software educativo. Ediciones Uniandes.
- Galvis, A. (2000). Propuesta de los usos de las TIC para aprender y enseñar. Macmillan.
- Hernández Pacheco, S. (2010). La importancia de las tecnologías de la información y el derecho. (Ponencia). XIV Congreso Iberoamericano de Derecho e Informática. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Herrera, A. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 17 (1) 1-4.
- Hew, K.F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, 223-252.
- Jaramillo, P., Castañeda, P., & Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y Educadores*, 12(2), 159-179.
- Leignel, A., Ungaro, J.L., & Staar, T. (2016). Digital Transformation: Information System Governance (Vol 6). John Wiley & Sons.
- Lugo, M. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52-68.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- Riascos, S., Quintero, D., & Ávila, G. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(3), 133-157.
- Schunk, D., H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Siemens, G. (2004). Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age. <http://clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf>
- Spiro, R. J. (1988). Cognitive flexibility theory: advanced knowledge acquisition in Ill-Structured domains. Southern Illinois University School of Medicine.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2014). La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional. CEPAL.
- Tergan, S, & Tanja K. (2005). *Knowledge and Information Visualization: Searching for Synergies*, Springer. Recuperado de: <https://www.springer.com/gp/book/9783540269212>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* MIT Press.

15

FEATURES OF TEACHING PRACTICES OF NETWORK MEDIA IN THE RUSSIAN REGION: THE CASE STUDY OF NETWORK MEDIA IN THE VOLGA REGION

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS DE LOS MEDIOS DE RED EN LA REGIÓN DE RUSIA: EL ESTUDIO DE CASO DE LOS MEDIOS DE RED EN LA REGIÓN DE VOLGA

Elena Sergeevna Doroschuk¹

E-mail: leona31@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8380-9304>

Eugenia Vasilievna Karpova²

E-mail: kostenko-zhenya@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2607-182X>

¹ Kazan Federal University, Russian Federation.

² Mari State University, Russian Federation.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Doroschuk, E. S., & Karpova, E. V. (2020). Features of teaching practices of network media in the russian region: the case study of network media in the Volga region. *Revista Conrado*, 16(77), 114-118.

ABSTRACT

The modern digital world has been qualitatively changing media activities by influencing communication, lending new features of a global digital institution to it. Acceleration of information processing and transmitting has highlighted teaching network media in this world. The process of creating a media text, and the process of distributing a text product, and the process of exchanging information, and the process of using journalistic text with the functioning of other media texts in the information field are changing under this influence. All this leads to the need of a rethink of the linguistic behavior of a journalist as the author of the text and linguistic practices, the exploration of which takes place in terms of cognitive linguistics. Linguistic practices make it possible to represent concepts and categories output, reflect the processes of generating new concepts, as well as new mental spaces with the formation of the meanings of linguistic units, which is indicative of the modern field of media discourse. Discursive and functional-communicative approaches, combined with reliance on the cognitive-discursive paradigm, allow for the identification and description of the types of discursive practices of online mass media in the Volga region of Russia.

Keywords:

Teaching network media, media discourse, discursive practices, network media, narrative.

RESUMEN

El mundo digital moderno ha estado cambiando cualitativamente las actividades de los medios al influir en la comunicación, otorgándole nuevas características de una institución digital global. La aceleración del procesamiento y transmisión de información ha puesto de relieve la enseñanza de los medios de comunicación en red en este mundo. El proceso de creación de un texto mediático y el proceso de distribución de un producto de texto, y el proceso de intercambio de información, y el proceso de utilizar texto periodístico con el funcionamiento de otros textos mediáticos en el campo de la información están cambiando bajo esta influencia. Todo ello conduce a la necesidad de repensar el comportamiento lingüístico de un periodista como autor del texto y de las prácticas lingüísticas, cuya exploración tiene lugar en términos de lingüística cognitiva. Las prácticas lingüísticas permiten representar conceptos y categorías de salida, reflejan los procesos de generación de nuevos conceptos, así como nuevos espacios mentales con la formación de los significados de las unidades lingüísticas, lo que es indicativo del campo moderno del discurso mediático. Los enfoques discursivos y funcional-comunicativos, combinados con la confianza en el paradigma cognitivo-discursivo, permiten la identificación y descripción de los tipos de prácticas discursivas de los medios de comunicación en línea en la región rusa del Volga.

Palabras clave:

Enseñanza de medios en red, discurso mediático, prácticas discursivas, medios en red, narrativa.

INTRODUCTION

Digitalization appears as a process that affects all spheres of life and results in their fundamental change. Social relations are also being transformed under the influence of digitalization: the digital world is not so much the world of the future as our present, which is defined as a fusion of the virtual and real worlds, the world of communication shifts and breaks. Journalism and media work have acquired new qualities in this world, concerning, first of all, the acceleration of the processing and transmission of information, which is connected with endowing journalism and its product, as well as media practitioners in general, with new qualities – technological effectiveness and highly intelligent content. These qualities change the process of creating a media text and the process of distributing a text product, the process of exchanging information and the process of consuming journalistic text along with the functioning of other media texts in the information field. According to Tapscott & Williams (2010), new parameters of subject-to-subject, horizontal, mutually beneficial communication mediated by the Internet are being formed.

In this context, there is a rethinking of the linguistic behavior of a journalist as the author of the text, as well as the linguistic practices on the whole, used by the media to interact in the media space. These processes are investigated in the realm of cognitive linguistics which is concerned with the components of linguistic reality, such as thinking, the fund of general knowledge and ideas about the world, “everyday logic”, psychological mechanisms. In this case, cognitive activity is considered as *“a set of processes of perception, thinking, memory, aimed at making sense of the world around us”*. (Ostretsova, 2014)

The process of conceptualization as the most important process of human cognitive activity based on the comprehension of information coming from outside, which results in the formation of concepts, as well as conceptual structures and conceptual systems of a person, stands out among the key cognitive processes. In light of conceptualization, information is divided into meaningful elements – concepts that are subsequently used to provide logical operations. The second cognitive process is called the process of categorization as assembling of units to large categories as a result of information processing. Both of these processes underlie language practices that are, according to Gavin (1998), the balance of the work of the human cognitive system.

Language practices make it possible to represent finished concepts and categories, reflect the processes of generating new concepts, as well as new mental spaces with the formation of the meanings of linguistic units, which

is indicative of the modern field of media discourse. The issues of studying the patterns of formation of these linguistic units in the modern media space, influenced by globalization and digitalization, are the main ones for the authors of this paper, the purpose of which is the identification of the main forms of discursive practices used by regional Russian network media.

MATERIALS AND METHODS

Discursive practices were studied on the basis of discursive and functional-communicative approaches in their combination to expose the features of various linguistic phenomena in the real context of media practice in the Russian region. We relied on the cognitive-discursive paradigm (Kubryakova, 2008) with the priority of the communicative and cognitive functions of the media language in their constant interaction and coordination.

The subject of analysis were professional mass media and their verified Internet representations registered as online media in Russian regions that are the part of the Volga region: the Republic of Tatarstan, the Republic of Mari El, the Republic of Udmurtia, and the Republic of Mordovia.

RESULTS AND DISCUSSION

The basis for the analysis of discursive practices is the concept of discourse. It, according to the scholars, is one of the key concepts in modern paradigm of the synthesis of cognitive and communication (Hanks, 1989; Gee, 2014; Andreeva, 2015).

As shown by theoretical analysis, in modern scientific community there is no shared vision of the problem of discourse. There are three main concepts of discourse, defined as leading. They express different approaches to speech practices and the difference between them is operationalized by Andreeva (2015).

The cognitivist conception, the main postulate of which is a judgment about the immutable reality and autonomy of the subject, considers discourse as a synonym for speech-thinking activity with an emphasis on the issues of speech generation as the objectification of mental structures in a speech utterance – the text. Eco (1984), defines it as a syntactic-semantic-pragmatic device, the interpretation of which is also a part of the process of its creation. Discourse is defined as a cognitive-communicative event and a product of the interaction of communication parties carried out by means of a certain code, taking place in certain socio-cultural and historical conditions.

The concepts of poststructuralism and constructivism, based on the ideas of linguistic determinism, social constructivism and subject decentration, were developed by

Foucault (1970), who introduced the concept of discourse, having defined it as a way of seeing the real world and a way of presenting it. Discourse is presented in this light as a cognitive-thematic space that forms meaningful and relevant for society semantic positions, expressed in sets of scattered texts that set certain subject positions to the participants of communication (Andreeva, 2015).

The neo-rhetorical conception considers the concept of discourse based on the ideas of speech activity as a set of communicative competencies that take the form when creating a text in accordance with the laws that influence the formation of sustainable discursive practices (Tjupa, 2013). Tyupa (2014), refers the practices of narrative to them: "narrative worldview", "narrative intrigue", "narrative ethos", narrative and performative strategies. In the modern media field, when creating a media discourse (Agratin, 2019), they are defined as specific discursive practices of representing the world in the format of narrative statements (Andreeva, 2006). Discourse is defined here as a strategy for generating and reading texts, a specific way of verbal presentation of the world or a fragment of the world (Andreeva, 2015).

Interesting is the interpretation of discourse by Kubryakova (2000), who defines it as a form of language use in real (current) time, when it can be described taking into account the type of social activity in which it is generated, adding distinct specialized character to a discursive activity.

According to a number of scholars, the most accurate understanding of discourse is reflected in the term "discursive practices", grounded in keeping with poststructuralism and deconstructivism by Derrida (1967, 1994), used, however, more frequently in Foucault's interpretation in the context of linguistic conception of thinking, which makes it possible to reduce media text-forming activities to discursive media practices that predetermine linguistic behavior in the public sphere. The institutionalization of discursive practices (Kulikova, 2015) as a way of comprehending and interpreting social life makes it possible to reveal in this phenomenon the characteristics of the dynamism of the organization of communicative systems within society, which, according to Issers (2008), reflects the speech behavior and thinking inherent in a given social community, forming new forms of communication.

Interest in discursive media practices also arises in connection with a change in discursive paradigms, causing, according to Mlechko & Shamaev (2018), an inevitable rotation of media discourse models under the influence of technologization of the media field, entailing active interaction of discursive practices. Zheltukhina (2016), defines media discourse (mass media discourse) as a

text expressed by the media and communication means, taken in the event aspect, representing an action per se. Media discourse participates in socio-cultural interaction and reflects the mechanism of consciousness of communicants. Thus, discursive media practices as a generalized concept of media discourse actualize the process of reflecting socio-cultural characteristics inherent in the modern media sphere in the media discourse.

As the review of theoretical investigations has shown, the analysis of discourse practices focuses on the use of existing discourses and genres by the authors of texts and on the use of communicative competences by the addressees in the perception and interpretation of texts. Media discourse is under the growing influence of globalization and digitalization, which affects the transformation of the continuous flow of information in the media space into media discourse texts. And network media as the main channels of media discourse are in a constant state of flux.

The analysis of the online regional media discourse made it possible to single out such discursive characteristics as polydiscursiveness and interdiscursiveness, which are distinguished by the integration of consumerist, identifying media discourses. Against this background, the most common type of discursive practice is the narrative practice, which allows for the adaptation of the ethnocultural features of media communications and their integration into the common cultural space with the linguistic specifics in mind. In all online media, without distinction, narrative practices have been identified for conveying the meanings contained in the text, which is reflected, for example, in the set of media sections: "Stories" on the Udmurt portal of the Susanin IA (<https://susanin.news/>); "I'm proud!" on the portal of the MediaPotok IA of the Republic of Mari El (<https://potokmedia.ru/gorzhus/>); "Culture" of the Mordovian weekly "Vecherny Saransk" (<http://www.vsar.ru/newsline/view/27>); "Places" in the Kazan magazine "Indé" (<https://inde.io/>).

Typical for the network space of the region are also the discursive practices such as: the linguistic manipulations; the use of network slang and accentuation of memes; the priority of sign symbols as means of expression in network media communication (the use of emoticons). The frequency of application of language manipulations as a discursive practice is influenced by the following factors: the degree of activation of multi-format processes and imaginary interactivity; the amount of personalization of texts and messages; the depth of convergence of information delivery channels; the degree of continuity and flow of information. The semantic mechanism of euphemization as the use of euphemisms of social prohibitions and restrictions in the discussion of certain topics

(physiology, human anatomy, relations between the sexes, illness, death, etc.) can be considered as one of the most applicable mechanisms of linguistic manipulation. This practice often occurs when it is necessary to form a new – different – attitude towards certain segments of the population, the designations of which may have a negative connotation (for example, the term “drug user” becomes a characteristic replacement for the usual “drug addict”).

The use of online slang and memes by regional online media is conditioned by the specifics of the media field and the interests of the Internet audience. Network slang contributes to the formation of a network communication environment. Online mass media are also involved in this process, as the result of which online slang and memes have become an integral part of a significant segment of network media. However, the use of visual memes is recognized only in official public media (for example, as a “preview” – an image accompanying a preview of material on a social network before going to a media site). Thus, the online magazine about life in Kazan and the cities of the Republic of Tatarstan “Indé” (<https://inde.io/>) regularly uses this technique to increase the loyalty of the audience of social networks and increase the number of transitions to the publication’s website from the media community in the social network. Emoticons in media texts are used to draw attention to a topic, the use of these practices is typical in social networks, messengers, etc. On the other hand, online slang is revealed in the media texts of the media.

The presence of both mono-text and trans-text models of media discourse in the online media of the Russian region has been discovered. If mono-models (46% of the entire studied array of media texts) reflect a communicative event as a single phenomenon, then trans-text models (54%) are connected with overcoming the boundaries of the text – intertextuality. The latter most often contribute to the arrangement of text in the dynamic space of communication, influenced by the general laws of media communication development.

We have revealed a tendency towards the presentation of the superpersonal experience of the authors of the text, reflected in the integrativeness of the media discourse, the actualization of blog communication and the accentuation of linguistic personalities in the process of generating and reading the media text. All analyzed media are integrated into the media field in the form of social networks, instant messengers, blogs. Attention is paid to an increase in the value of hypertext links comprehended in the body of journalistic text, allowing for the creation of linked text-blocks included in a common digital information space, which

serves to maintain a high level of social interaction with access to special services in social networks.

The online regional media discourse is distinguished by a restrained presentation of the linguistic and extralinguistic characteristics of the linguistic personality, who, being the main figure in the formation of regional media discourse, accentuates the speech behavior of the subjects of discursive practices, which affects the characteristics of the text and its interpretation by the audience.

The online regional media discourse is formed on the basis of the integration of the three types of media discourse: consumerist, identifying and media, which leads to the actualization of polydiscursivity and interdiscursiveness of media texts. The discursive practices of the regional network mass media are aimed at the formation of specialized groups of consumers of texts engaged in the distribution of content, which results in growth of the aggregation of news and information, allowing the user to form an individual agenda.

The most common type of discursive practice is the narrative, the functionality of which is connected with the adaptation of ethno-cultural characteristics of regional media communications and their integration into a common cultural space with linguistic specifics in mind.

Among the frequent discursive practices that are typical for the network space of the region, one distinguishes the following: the linguistic manipulations; the use of online slang and accentuation of memes; the priority of sign symbols as means of expression in online media communication (use of emoticons). The implementation of the identified practices is conditioned by specifics of the regional media field and the Internet audience’s interests.

CONCLUSIONS

Thus, the discursive practices of modern online media in the Russian region reflect the mainstream in the development of the global information space. They are distinguished by the formation of flexible models of communication interaction between communication participants through text innovations, network technologies for managing audience flows, attention and needs of the audience.

The main discursive practice is the narrative, which reflects the peculiarities of ethno-cultural narration, the involvement of the audience in this process at the level of consumerism and tendency of intertextuality. Narrative should be defined as a stable discursive practice of the modern media field. Discursive practices of regional network media are an integral part of the process of speech behavior in the media sphere. The professional online media are, thus, inevitably subject to its influence and adopt,

albeit to a lesser extent, the trends that are inherent in social and citizen media.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Agratin, A. E. (2019). On the Issue of the Event Structure of News Narrative. The Case Study: Menacing Messages. *New Philological Bulletin*. 2(49), 79-90.
- Andreeva, V. A. (2006). *Literary Narrative: Text and Discourse*. SPb.Gee, J. P. 2014. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Andreeva, V. A. (2015). Positions of Discourse in Modern Linguistics. *Bulletin of The I. Kant Baltic Federal University*. 2, 7-14.
- Derrida, J. (1967). *La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines*. Conference prononcee au Colloque international de l'Universite Johns Hopkins. Paris.
- Derrida, J. (1994). *Margins of Philosophy*. University of Chicago Press.
- Eco, U. (1984). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts* (Vol. 318). Indiana University Press.
- Foucault, M. (1970). The archaeology of knowledge. *Information (International Social Science Council)*, 9(1), 175-185.
- Gavin, H. (1998). *The essence of cognitive psychology*. Prentice-Hall.
- Hanks, W. F. (1989). Text and textuality. *Annual review of anthropology*, 18(1), 95-127.
- Issers, O. S. (2008). *Communicative strategies and tactics of Russian speech*. URSS.
- Kubryakova, E. S. (2000). The Concepts of Discourse and Discourse Analysis in Modern Linguistics (Review). *Discourse, Speech, Speech Activity. Functional and Structural Aspects*, 7-25.
- Kubryakova, E. S. (2008). *On the Methods of cognitive-discourse analysis as applicable to the study of dramaturgical works*. The G. R. Derzhavin TSU Press.
- Kulikova, L. V. (2015). *Diskursivnye praktiki sovremennoi institutsional'noi kommunikatsii: monografiya* [Discursive Practices of Modern Institutional Communication: monograph]. Sibirskii Federal'nyi Universitet Publ.
- Mlechko, A. V., & Shamaev, I. N. (2018). *Discursive Practices of New and Traditional Media*. *Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya 2, Iazykoznanie*, 17(3).
- Ostretsova, I. V. (2014). Modern Approaches to the Concepts of "Discourse and "Text" and Their Relationship. *The M. Gogol NSU Proceedings (Naukovi Zapysky NDU im. M. Gogolya)*. *Philological Sciences*, 169-173.
- Tapscott, D., & Macrowikinomics, W. A. (2010). *Rebooting Business and the World*. Portfolio Hardcover.
- Tjupa, V. I. (2013). Historische Poetik als russische Variante der Komparatistik. In, *Die russische Schule der Historischen Poetik* (pp. 127-140). Wilhelm Fink.
- Tjupa, V. I. (2014). Narrative strategies. *Handbook of Narratology*, 1, 564-574.
- Zheltukhina, M. R. (2016). Modern media discourse and media culture of influence. *Verkhnevolzsky philological newsletter*, 4(2016), 154-159.

16

MODELO DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS MUNICIPALES BASADO EN COMPETENCIAS

MODEL OF PROFESSIONAL PERFORMANCE OF PROFESSOR IN MUNICIPAL UNIVERSITIES BASED ON COMPETENCES

Alexeis Ruíz Díaz¹

E-mail: alexeirui7307@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5050-1100>

Sonia Santos de León²

E-mail: sonjiajsl@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8207-0461>

¹ Centro Universitario Municipal de Sagua la Grande. Santa Clara. Cuba.

² Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ruíz Díaz, A., & Santos de León, S. (2020). Modelo de desempeño profesional del docente en los centros universitarios municipales basado en competencias. *Revista Conrado*, 16(77), 119-124.

RESUMEN

La realidad contextual del profesorado universitario, producto de los variados caminos de formación inicial y continua de los docentes que hoy se encuentran frente a las aulas de los centros de educación superior motivan esta investigación que tiene como objetivo proponer un modelo del desempeño profesional del docente en los centros universitarios municipales. Se parte de un análisis de otros acercamientos bibliográficos a esa representación teórica desde diversas concepciones sobre el profesor universitario y su desempeño, y se propone una aproximación funcional de un modelo sustentado en los estudios de educación avanzada y a través de un sistema de competencias integradas.

Palabras clave:

Desempeño profesional docente, docente universitario, profesor competente.

ABSTRACT

The contextual reality of university teaching staff, as a result of the varied initial and continuous training of teachers who are now in front of the classrooms of higher education centers, motivate this research that aims to propose a model of professional performance of professor in municipal universities. It starts from an analysis of other approaches to this theoretical representation from different conceptions about the university professor and its performance, and proposes a functional approach of a model supported in the studies of advanced education and through a system of integrated competences.

Keywords:

Teaching professional performance, university teacher, competent teacher.

INTRODUCCIÓN

El modelo de la profesionalidad del docente universitario desde la clara visión de los aspectos constitutivos de su desempeño profesional es solo una aproximación deductiva. Incluso, se coincide con autores que lo declaran como un modelo en construcción por cuanto los escenarios de actuación son muy cambiantes y la mayoría de los profesores universitarios, sin formación inicial pedagógica, atienden esta demanda a través de la superación profesional. De igual manera existen investigaciones en curso que aún indagan, justificándose en brechas teóricas, sobre enfoques, dimensiones e indicadores de la profesionalidad en el docente universitario y proponen, de manera operativa, sus propios modelos teóricos (Ruíz, 2017).

Otros autores prefieren denominarlo como “representaciones” de la relación entre profesionalidad y desempeño profesional, donde lo segundo es expresión evaluación de lo primero y la profesionalidad prefigura el desempeño. Aquí cabe la definición de Valiente (2002), de profesionalidad: *“El conjunto de competencias que con una organización y funcionamiento sistémico hacen posible la conjugación armónica entre el saber, saber hacer y saber ser en el sujeto, manifestado en la ejecución de sus tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y un alto grado de motivación; que se fundamenta en el empleo de los principios, métodos, formas, tecnologías y medios que corresponden en cada caso, sobre la base de una elevada preparación, incluyendo la experiencia”* (p.3)

El desempeño profesional docente puede verse desde diversas perspectivas: la visión de los alumnos, la de los propios profesores, y la de la sociedad. Existe una visible tendencia a investigar elementos de la profesionalidad desde modelos de evaluación del desempeño del profesor universitario donde el proceso rector es la propia evaluación y no el mejoramiento del desempeño, aunque esto último sea su finalidad.

En la investigación se hizo necesario un recorrido teórico por términos afines manejados en Cuba: formación permanente del profesorado universitario (Iglesias, et al., 2002), mejoramiento del desempeño profesional pedagógico (Roca, 2001), formación de profesionales de excelencia académica (Rincón, 1996; citado por Santos, 2005), competencias profesionales del docente universitario de la carrera de Medicina (Oramas, et al., 2012), y desempeño docente del profesor graduado de carreras no pedagógicas (Solernou, 2015), pero no abunda la declaración tácita de la base conceptual (la representación de profesionalidad) sobre la cual descansa ese desempeño profesional.

Sin embargo, en el contexto de la universidad actual integrada y como punto de partida para fundamentar científica y sistémicamente procesos orientados hacia el perfeccionamiento del profesorado, se necesita como referente un modelo profesional del docente universitario, tanto el que tuvo una formación inicial pedagógica como el que en su formación continua debe llevar a la par la actualización de su ciencia particular de formación y la ciencia pedagógica. Esto hace pertinente una necesaria representación teórica de la profesionalidad del docente universitario y también una visión más integral y contextualizada de su desempeño profesional.

La experiencia de la municipalización, dentro de la estrategia de la universalización de la educación superior, se ha ido enriqueciendo a lo largo de casi dos décadas en la medida en que los contextos universitarios locales han modificado sus funciones sustantivas. Paralelo a ello también los claustros se han diversificado y coexisten profesores con una formación inicial pedagógica y otros formados inicialmente en carreras de diversas ciencias del conocimiento.

Asimismo, existen profesores contratados a tiempo parcial y ha crecido el número de los que conforman a tiempo completo la plantilla de estos centros universitarios como reflejo de la universidad y su proceso de integración. Las responsabilidades de los profesores y las normativas jurídicas del organismo superior para evaluarlas a través de sus funciones docentes reconocen indistintamente las dos variantes de contratación, pero la carga docente y los cargos en la organización del proceso pedagógico universitario no son iguales para unos y otros. Esto lo convierte en un claustro particular.

Por tanto, la investigación tiene como objetivo proponer un modelo del desempeño profesional docente de los centros universitarios municipales a partir de la integración de sus competencias profesionales.

DESARROLLO

El desempeño está sujeto a la formación del profesor y según Rodríguez & Urbay (2015), estudia los procesos mediante los cuales los profesores se implican de forma individual o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, en este caso la universidad, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos de pregrado o postgrado.

Visto así, es un proceso formativo continuo que implica en el profesor los conocimientos de su ciencia y de las

ciencias pedagógicas, su investigación en ambos campos profesionales, su dominio didáctico-metodológico, sus capacidades y destrezas para la organización del proceso pedagógico, su compromiso social como educador profesional.

Se aprovecha la coherencia de los estudios de Educación Avanzada sobre desempeño profesional pedagógico con la visión de profesionalidad pedagógica de Pla (2002), quien estableció para la comunidad científica su Modelo del profesional de la educación basado en competencias.

En este aporte científico, Pla (2002), se refiere a los profesionales que desde los institutos pedagógicos se forman para la carrera profesoral, pero no desatiende la integralidad que emana del desempeño profesional de cualquier docente. Las dimensiones del término las ve por sus diversas funciones: función cognoscitiva, función metodológica, función docente-educativa, función social y función investigativa.

A su vez para desarrollar estas funciones propone la formación de un modo de actuación profesional pedagógica, modelada a partir de *la “conjunción sistémica de competencias profesionales docentes”* (Pla, 2002, p.10). Se decanta por las siguientes: competencia cognoscitiva, competencia de diseño del proceso educativo, competencia comunicativo-orientadora, competencia social y competencia investigativa. Asimismo, el autor define esas competencias como *“configuraciones de la personalidad del profesional de la educación que lo hacen idóneo para el desarrollo de la actividad pedagógica en sus diferentes funciones”*. (Pla, 2002, p.11)

Se entiende que son constructos que permiten estudiar, proyectar, revelar, evaluar de manera integrada un conjunto de conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades pedagógicas, habilidades profesionales, orientaciones valorativas, intereses, motivaciones y cualidades de la personalidad del docente en relación con el desarrollo de funciones específicas de su actividad pedagógica.

Un análisis de frecuencia de términos análogos y contrastantes ha llevado a comprobar que son coherentes las miradas acerca del desempeño profesional docente expresados como modos de actuación pedagógica, calidad de la actividad docente en su dimensión profesor y calidad integral del desempeño profesional de un docente universitario. Sin embargo, se considera en este trabajo que aún no está declarado de manera explícita el modelo del profesional docente universitario, de acuerdo con la realidad contextual diversa en la universidad cubana y visto desde la formación inicial y continua de sus recursos humanos comprometidos con el proceso docente-educativo.

Se trata de un reto conceptual y experiencial que conlleva una construcción teórica mayor donde se conjuguen aspectos como la identificación de problemas profesionales comunes, objeto de la profesión, modos de actuación, campos de acción, esferas de actuación –con sus respectivos indicadores– que partan de una nueva concepción de profesor universitario y calidad de su actuación profesional, en medio de los diferentes contextos que fundamentan la concepción de nueva universidad cubana.

Aquí se pretende un escalón inicial de esa construcción teórica de la profesionalidad del docente universitario, prefigurada desde su desempeño profesional, con una contextualización del modelo que se toma como referente, ahora en condiciones de universidad integrada y en un escenario de actuación municipal.

Se tiene en cuenta que el proceso docente-educativo que se lleva adelante en los centros universitarios municipales conlleva una organización particularizada que va desde el mismo espacio físico donde ocurre este proceso (con aulas distribuidas por diversas instituciones educativas del municipio), también la estructura administrativa del centro con la consecuente organización de otros procesos sustantivos (metodológicos y de extensión) que inciden en la relaciones entre el claustro, heterogéneo en su formación inicial, en su procedencia laboral, en el tipo de contratación con una correlación diferente a la sede central (mayor cantidad de profesores contratados a tiempo parcial respecto a los profesores contratados a tiempo completo), sin olvidar las diferencias en los niveles de superación de los profesores respecto a las ciencias pedagógicas y específicamente en la docencia universitaria.

A partir de considerar que el objeto de la profesión de un docente universitario es el proceso educativo para el desarrollo integral de sus estudiantes a partir del perfeccionamiento integral de su desempeño como profesor, se establecen como competencias a atender: 1-competencia cognoscitiva, 2-competencia organizativa y orientadora del proceso docente-educativo; 3-competencia científico-investigativa y 4-competencia social.

Esta contextualización del modelo que nos sirve de referente obedece a atender la concepción de competencia propuesta por el autor Ramón Plá, pero a la vez organizándolas en su esencia configuracional psicológica, exteriorizadas en procesos funcionales del desempeño e integrando en ellas un número mayor de indicadores para evaluar sus modos de actuación que abarcan el saber, el saber hacer y el saber ser como ejes tradicionales del contenido de las competencias.

Modelo del desempeño profesional del docente en los centros universitarios municipales

Un grupo de investigadores del entonces Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” en el año 2003 asumió como definición que el modelo *“es una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto a partir de una comprensión teórica distinta a las existentes”* (De Armas, et al., 2003). La modelación como método teórico, junto al sistémico-estructural, posibilita desentrañar esencias y la integración estructural y funcional de sus componentes.

Este modelo tiene como propósito esencial representar/ explicar teóricamente la integración de procesos y funciones en el desempeño profesional del docente universitario de los centros universitarios municipales, desde un estado real a un estado deseado, a través de un sistema de competencias que permitan enfrentarse con éxito a los problemas profesionales de la práctica pedagógica en el contexto social donde se encuentran enclavados estas instituciones de educación superior.

Está fundamentado pedagógicamente en el Enfoque Histórico-Cultural preconizado por el psicólogo ruso Lev Vygotski y justificado aquí para el proceso de formación y desarrollo de las competencias que exige el desempeño de calidad por parte del profesorado universitario y específicamente en condiciones de un contexto municipal. También se fundamenta en los Estudios de Educación Avanzada para la integración sistémica de componentes determinantes en el mejoramiento humano y profesional a través de procesos como la profesionalización docente y el perfeccionamiento del desempeño docente con la concepción de formación permanente.

El sustento metodológico del modelo propuesto se rige por los siguientes principios que han manejado varios autores cubanos en las últimas décadas (Valiente, 2002; Santos, 2005):

- Principio de la deducción por analogía: Permite establecer semejanzas, acercamientos representacionales, advertir cualidades entre ciertas facetas y componentes del modelo y el objeto de investigación que construye teóricamente.
- Principio de la consistencia lógica del modelo: Asegura estabilidad, solidez y fundamentación científica a los elementos teóricos que sustentan el modelo.
- Principio del enfoque sistémico: Posibilita revelar las cualidades resultantes del objeto de investigación, mediante las relaciones que se tienden a dar entre los componentes del modelo y que en este caso es su principal recurso metodológico.
- Principio de lo simple y accesible: Asegura la comprensión funcional y operacional del modelo, sin perder el rigor ni el valor científico de sus relaciones y representación.

La estructura general del modelo del desempeño profesional del docente de los centros universitarios municipales integra sistémicamente componentes personales y no personales que determinan la calidad de actuación profesional a través de relaciones internas y externas de los propios sujetos (profesor-claustro de profesores-directivos institucionales-agentes sociales) y condicionada también por las relaciones diversas con aspectos externos declarados en el Modelo ideal (objeto de la profesión, modos de actuación, campos de acción y esferas de actuación), los que estructuran de manera particular el modelo actuante del desempeño (dominio de la ciencia particular, dominio de la ciencia pedagógica, reafirmación vocacional hacia su ciencia particular a través de su vocación pedagógica, calidad del desempeño pedagógico y calidad de su producción científica), y también están los componentes externos de carácter regulatorio-contextual (documentos normativos, reglamento institucional, relaciones con el entorno municipal) que tipifican su relación con cada uno de los restantes componentes, según representaciones colectivas, y con el todo acercando ese desempeño al modelo ideal.

Como núcleo de acción transformadora del desempeño se encuentra el sistema de competencias, fundamentadas como respuestas creativas, eficientes y contextualizadas a los problemas profesionales pedagógicos en sus modos de actuación; así como la necesidad de ampliar su nivel de desarrollo a través del perfeccionamiento profesional, lo cual contribuye a su profesionalización como docente universitario (Figura 1).



Figura 1. Dinámica estructural del modelo del desempeño profesional del docente de los centros universitarios municipales.

Las competencias que se declaran en este trabajo se expresan como desempeño a través de indicadores que abarcan el dominio de conocimientos y habilidades, determinación de capacidades y actitudes:

Competencia cognoscitiva (atiende al dominio los conocimientos teóricos y prácticos sobre la ciencia particular de formación inicial y la ciencia pedagógica como esfera de actuación)

- Competencia organizativa y orientadora (atiende al dominio de conocimientos y habilidades para saber organizar, diseñar y orientar didáctica y metodológicamente actividades diversas dentro del proceso docente educativo en la educación superior).
- Competencia científico-investigativa (atiende al dominio de aspectos teórico-metodológicos expresados en habilidades investigativas para actualizar sus conocimientos según el estado del arte de su ciencia y construir nuevos conocimientos que en su aplicación conlleve calidad en su actuación profesional).
- Competencia social (atiende al compromiso ético ante su profesión y político-ideológico ante su misión educadora a través de sus relaciones con los alumnos, sus colegas profesores, sus superiores y los agentes sociales de su entorno de convivencia).

La integración sistémica de las competencias y los indicadores que modelan el desempeño profesional del docente de los Centros Universitarios Municipales, se construyeron a través de la consulta a especialistas, en este caso profesores experimentados del CUM de Sagua la Grande, utilizando tres rondas de exposición y consenso a través de la técnica de Brainwriting (Crespo, 2009). Para ello se convocó a once experimentados profesores provenientes del CUM de Sagua la Grande (7), del CUM de Cifuentes (2) y del CUM de Quemado de Güines (3). Los profesores tienen elevado reconocimiento profesional y probada experiencia pedagógica por más de 20 años en la docencia universitaria (4 Doctores en Ciencias Pedagógicas con categoría docente Titular; 7 Máster en Ciencias de la Educación Superior, con categoría docente Auxiliar). Con ellos se mantuvo un intercambio grupal y presencial y ello arrojó como consenso las cuatro competencias declaradas anteriormente (conjuntamente con sus dimensiones e indicadores) y fundamentadas en la realidad contextual de los centros universitarios municipales.

Asimismo se buscó la coherencia con los indicadores de desempeño, implícitos en la Resolución 66/2014 del Ministerio de Educación Superior sobre el Procedimiento para la evaluación del profesor universitario, donde aparece, junto a las competencias mencionadas (con sus desempeños como evidencia) las funciones que debe

cumplir un profesor universitario en la organización del proceso objeto de su profesión.

También las competencias declaradas se sometieron al criterio de expertos (Delphi) constituidas como núcleo del modelo de desempeño profesional, entre otros aspectos inherentes a la estructura de relaciones sistémicas entre los componentes de esta representación del objeto de estudio. En la consulta por este método quedaron 17 expertos que reflejan una espectralidad de instituciones: siete de Villa Clara, tres de Matanzas, tres de Ciudad de La Habana, uno de Ciego de Ávila, dos de Holguín, uno (cubano proveniente de la Universidad Central de Las Villas, UCLV) de la Universidad Nacional Agraria de Nicaragua.

De 3 aspectos medidos para determinar calidad teórica (1-Fundamentación teórico-conceptual de su estructura y función, 2-Relación sistémica entre los componentes estructurales; 3-Sistema de competencias) el promedio de valoración con mayor puntuación con criterio ADECUADO fue el de sistema de competencias (4,6) y en sentido general el Modelo como propuesta alcanzó valoración satisfactoria (4,3), algo que resulta comprensible por tratarse de una construcción teórica inacabada y que pudiera ser en sí misma un objetivo de múltiples investigaciones orientadas a su valor funcional para la aplicabilidad.

CONCLUSIONES

Las competencias profesionales para el desempeño de los docentes en los centros universitarios municipales se conciben integradas sistémicamente y de manera específica como configuraciones psicológicas que en su contenido se halla un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes regulador de los modos de actuación del docente: son las competencias cognoscitiva, la competencia organizativa y orientadora del proceso docente educativo, la competencia científico-investigativa y la competencia social y se expresan funcionalmente en indicadores de desempeño.

Una concepción de Educación Avanza centra su atención en la formación y desarrollo de las competencias profesionales del modo de actuación profesional del docente que desde una perspectiva integradora posibilitará precisar objetivos e indicadores de evaluación que garanticen el constante perfeccionamiento del desempeño del docente de los centros universitarios municipales para solucionar los problemas profesionales que se le presenten en su práctica pedagógica.

El modelo del desempeño profesional del docente de los centros universitarios municipales permite representar teóricamente la integración de procesos y funciones en el desempeño profesional del docente universitario de los

centros universitarios municipales a través de un sistema de competencias permite elevar los niveles de calidad en los principales indicadores de la eficiencia del proceso pedagógico del perfeccionamiento de los modos de actuación de este profesional a través de su preparación metodológica y su superación profesional para solucionar con éxito a los problemas profesionales de la práctica pedagógica en el contexto social donde se encuentran enclavadas las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Crespo, T. (2009). Métodos de la Prospectiva en la Investigación pedagógica. Ed. Educación Cubana.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2014). Procedimiento para la evaluación de los profesores universitarios del sistema de la Educación Superior. Gaceta Oficial No. 29. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/resoluci%C3%B3n-66-de-2014-de-ministerio-de-educaci%C3%B3n-superior>
- De Armas, N., Lorences, J., & Perdomo, J. M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. (Curso Preevento 85). Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana, Cuba.
- Iglesias, M., Cáceres, M., & Lara, L. (2002). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta necesaria. https://www.researchgate.net/publication/331841250_LA_FORMACION_PEDAGOGICA_DE_LOS_PROFESORES_UNIVERSITARIOS_UNA_PROPOSTA_EN_EL_PROCESO_DE_PROFESIONALIZACION_DEL_DOCENTE
- Oramas, R., Jordán Severo, T., & Valcarcel Izquierdo, N. (2012). Propuesta de Modelo del profesor universitario en la carrera de Medicina. Educación Médica Superior, 26(4).
- Peralta, L. I. (2013). Programa de superación profesional para potenciar la competencia didáctica del profesor universitario. (Tesis doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Pla, R. (2002). Modelo del profesional de la educación basado en competencias para asumir las tendencias integradoras de la escuela contemporánea. Universidad de Ciencias Pedagógicas Ciego de Ávila.
- Roca, A. R. (2001). Modelo de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los docentes que laboran en la Educación Técnica y Profesional. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero".
- Rodríguez, M., & Urbay, M. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. Gaceta Médica Espirituana, 17(3).
- Ruíz, A. (2017). La competencia en comunicación de resultados científicos: modelo de superación profesional para su desarrollo. Editorial Académica Española.
- Santos, J. (2005). Modelo Pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios. (Tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Solernou, I. A. (2015). La interacción grupal: Exigencia del desempeño docente de los profesores graduados de carreras no pedagógicas. (Ponencia) a la IV Jornada Científica de SOCECS. Holguín, Cuba.
- Valiente, P. (2002). Un modelo teórico-metodológico para la dirección de la superación postgraduada de docentes y directivos educacionales. (Curso Preevento 77). Congreso Internacional Pedagogía 2005. La Habana, Cuba.

17

COMPETENCIAS DIGITALES EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA PERUANA

DIGITAL COMPETENCES IN A PERUVIAN PUBLIC UNIVERSITY

Víctor Raúl Rojas Oballe¹

E-mail: vrojasprofesor@e-piura.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6848-0261>

Adolfo Zeta Vite¹

E-mail: azetavite@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4111-2960>

Regina Jiménez Chinga¹

E-mail: regi_jimenez@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4048-0929>

¹ Universidad Nacional de Piura. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rojas Oballe, V. R., Zeta Vite, A., & Jiménez Chinga, R. (2020). Competencias digitales en una universidad pública peruana. *Revista Conrado*, 16(77), 125-130.

RESUMEN

El propósito del artículo es comunicar los hallazgos sobre el estado de las competencias digitales de docentes y alumnos de una Facultad de Ciencias Empresariales en una universidad pública del Perú. Se aplicó un cuestionario sobre competencias digitales a 28 docentes y 261 alumnos matriculados. Se observaron cinco dimensiones y 21 competencias, aplicando la propuesta teórica y metodológica del Marco Común de la Competencia Digital Docente (DIGCOMP), que propone que las competencias digitales se configuran por: información, comunicación, creación de contenido, seguridad, resolución de problemas. El instrumento fue contextualizado, calculando el índice de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.974 en el segmento de docentes y en el de estudiantes de 0.868. Los resultados evidencian que, los docentes tienen un grado de desarrollo de competencias digitales de nivel básico, siendo la competencia de crear contenidos, la que más contribuye en dicho nivel. En el caso de los estudiantes se aprecia, que éstos alcanzan un nivel intermedio, siendo la competencia resuelve problemas, la de mayor dominio.

Palabras clave:

Competencia digital, información, comunicación.

ABSTRACT

The purpose of the article is to communicate the findings on the state of the digital competences of teachers and students of a Faculty of Business Sciences in a public university in Peru. A questionnaire on digital competences was applied to 28 teachers and 261 enrolled students. Five dimensions and 21 competencies were observed, applying the theoretical and methodological proposal of the Common Framework for Teaching Digital Competence (DIGCOMP), which proposes that digital competencies are configured by: information, communication, content creation, security, problem solving. The instrument was contextualized, calculating the Cronbach's alpha reliability index of 0.974 in the teacher segment and 0.868 in the student segment. The results show that teachers have a degree of development of basic-level digital skills, with the competence of creating content being the one that contributes the most at that level. In the case of students, it is appreciated that they reach an intermediate level, being the competence solves problems, the one with the greatest mastery.

Keywords:

Digital competence, information, communication.

INTRODUCCIÓN

El avance en las tecnologías de la información y la reforma de la educación universitaria peruana provocaron cambios en la comunidad universitaria; y desde un enfoque de recursos y capacidades, se cuestionó sobre las capacidades de la universidad para enfrentar los cambios; y sobre la brecha existente en el dominio de competencias relacionadas con el uso de tecnologías de información y comunicación. Inicialmente, estas premisas, justificaron iniciar indagaciones sobre las competencias digitales de docentes y alumnos en una universidad pública peruana, con el fin de conocer la magnitud de la evidente brecha digital existente en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, la misma que es necesario cerrar, equilibrando los elementos que lo conforman; en el trayecto, el Estado de Emergencia (EE) y el Aislamiento Social Obligatorio (ASO) decretado por el gobierno para enfrentar el COVID 19, profundizó la necesidad del estudio, pues las universidades debían mostrar capacidad para migrar de un proceso de enseñanza-aprendizaje presencial a una enseñanza-aprendizaje virtual. Conociendo el estado de las competencias digitales se tendrán evidencias para el diseño de estrategias relacionadas con las capacidades digitales que se deben mejorar.

Se entiende por competencia, a la habilidad para hacer algo; es sinónimo de destreza, que evoca a imágenes de domino, pericia, maestría, habilidad y excelencia, es decir habilidad en desarrollo. También expresa simplicidad o complejidad; capacidad ordinaria o extraordinaria o mayor o menor habilidad. Distinguir entre competencia como resultado y proceso puede aclarar teóricamente los aspectos que subyacen en las tareas muy especializadas. No hacer distinciones conceptuales puede originar errores de interpretación de los resultados obtenidos (Attewell, 2009).

Desde una perspectiva de rasgos y en contextos laborales, una competencia describe las características de personalidad, traducidas en comportamientos que predicen el rendimiento; y se categorizan en competencias cardinales y específicas; las primeras son transversales a todos los integrantes de la organización; y las segundas aplicables a grupos específicos (Alles, 2008). Desde una perspectiva de recursos, Chiavenato (2009), define a la competencia, como conjunto de conocimientos y habilidades que, las personas o las organizaciones disponen para alcanzar eficiencia y eficacia; y distingue entre competencia esencial, para referirse a las competencias cardinales de las que habla Alles (2008); y las describe como competencias claves y diferenciadas de una organización, que la hacen mejor superior a sus competencia y mejora su posicionamiento en el sector industrial o de

servicios; y las competencias específicas están referidas a las competencias individuales.

En un contexto de evaluación del desempeño individual, a través de procesos simples y no estructurados, se considera que, en las competencias subyacen subcompetencias, como: la competencia personal, tecnológica, metodológica y social. La competencia personal, se refiere a la capacidad individual para aprender y observar nuevos conocimientos y habilidades; la competencia tecnológica, está asociada a la capacidad para adquirir y crear conocimiento tecnológico diverso necesario para el desempeño general y la multifuncionalidad; la competencia metodológica, es la capacidad de iniciar nuevos emprendimientos e iniciativa para resolver problemas de distinta naturaleza; y la competencia social, es la capacidad de interrelación con personas y grupos, y desarrollar trabajos en equipo (Chiavenato, 2017). Al tratar de ubicar a la competencia digital, en alguna de estas categorías, es complejo pues se configura con base, a las subcompetencias pre citadas.

El Diario Oficial de la Unión Europea (2006), identifica ocho competencias claves necesarias para el “la realización y desarrollo personales, así como la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p. 13) y dentro de ellos, se encuentra la competencia digital; y la define como una competencia clave e implica seguridad en el uso de las tecnologías de información social, en contextos laborales, de entretenimiento y comunicación, apoyándose en la habilidad para usar ordenadores; y le concede la función de *“recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet; con el propósito de promover autonomía, eficacia, responsabilidad, crítica reflexiva, al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes; así como las distintas herramientas tecnológicas; y la valoración de la información disponible”* (p.16).

Esta definición identifica los principales componentes de la competencia digital, el ámbito de aplicación, la herramienta básica que usa y los impactos positivos de su uso. Se advierte que a la fecha existen en el mercado otros dispositivos para acceder a la información, aparte de los ordenadores. Igualmente, el Ministerio de Educación y Ciencia de España (2006), identifica ocho competencias básicas, entre las que se encuentra la competencia de tratamiento de la información y competencia digital y señala que *“consiste en disponer habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, para renovar el conocimiento; es decir comprende diferentes habilidades, desde el acceso a la información, transformación hasta la difusión en distintos soportes, incluyendo el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC)...*

como elemento clave para informarse, aprender y comunicarse. *Recomienda utilizar las TICs como instrumento de transmisión y generación de información y conocimiento. Además, esta competencia “permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas”.* (pp. 14-15)

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (2017), con base a la propuesta de la European Parliament and of the Council (2006), señala que, la competencia digital, abarca: *información, comunicación, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas.* La competencia de información comprende: reconocer, ubicar, obtener, conservar, organizar y analizar la información digital, valorando su relevancia y utilidad. La competencia de *comunicación* en entornos digitales, consiste en la capacidad para compartir, enlazar y realizar, enlazar y realizar trabajo colaborativo en línea, interactuar y participar en colectivos y redes académicas y científicas y promover la interculturalidad.

La *creación de contenido*, consiste en concebir y reproducir contenidos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, producir contenidos multimedia, rutinas y procedimientos informáticos y aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso. Se entiende por *seguridad*, a la capacidad de autoprotección, resguardo de datos, cuidado de la identidad digital, y empleo seguro y sostenible de la información. Finalmente, la *resolución de problemas*, esta asociado a la detección de necesidades y recursos digitales, elección apropiada de los instrumentos digitales, resolución de diferencias conceptuales a través de mecanismos digitales y resolver problemas tecnológicos, uso creativo de la tecnología para desarrollar la propia competencia y la de otros (p. 15-57). En la misma dirección Churches (2009), adaptando las competencias de Bloom, postula que las TIC ayudan a mejorar las competencias de crear, evaluar, analizar, aplicar, comprender y recordar.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para describir el comportamiento de la variable se tomó el caso de una Facultad de Ciencias Empresariales de una universidad pública peruana; y como unidad de análisis a los docentes y alumnos de dicha Facultad. Por el procesamiento de la información el estudio es de enfoque cuantitativo; y el diseño de investigación fue no experimental de corte transversal, de nivel exploratorio-descriptivo; y por

el uso es una investigación aplicada, pues se administró la encuesta del Marco Común de la Competencia Digital (DIGCOMP), a la plantilla total de maestros de la Facultad y de una muestra de 261 estudiantes, matriculados en el 2019.

La encuesta consta de 5 competencias y 21 subcompetencias, además se establece tres niveles de logro: básico, intermedio y avanzado; reflejando así aspectos diferentes según los descriptores y la fase de desarrollo. Cada una de las 21 sub competencias fueron definidas y se presenta en una matriz que incluye: una definición corta de la competencia, descriptores para cada nivel de dominio (ejemplarizando el tipo de conocimientos, destrezas y actitudes asociadas a la competencia). El instrumento fue sometido a prueba de confiabilidad en el contexto observado, arrojando un índice de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.974 en el segmento de docentes y en el de estudiantes de 0.868. Por los problemas del EE y el ASO, dispuesto por el gobierno, parte de la información se obtuvo a través de formato escrito y una mínima parte a través de formato digital (Formulario Google). Para el procesamiento de la información se utilizó Microsoft Excel y el Software de estadística SPSS.

RESULTADOS Y DISCUSION

La tabla 1, resume las competencias de los docentes y la estructura del nivel hallado. Se puede observar que, dentro del nivel básico que tienen los docentes, éstos tienen más desarrollados la competencia de *crear contenidos*; es decir es capaz de idear y reproducir contenidos de textos, imágenes, videos, en su nivel básico con un 85.7 %. Por otra parte, la competencia de información, en su nivel básico, es la que menos dominan (57.1%); es decir las actividades de reconocer, ubicar, obtener, almacenar, organizar y estudiar información digital, evaluando su utilidad y relevancia, son las de menor dominio.

Tabla 1. Resumen de las competencias digitales de los docentes de Ciencias Empresariales.

Dimensión	No Tiene		Básico		Intermedio		Avanzado		Total
	f	%	f	%	F	%	F	%	
Información	3	10.7	16	57.1	6	21.4	3	10.7	28
Comunicaciones	2	7.1	18	64.3	6	21.4	2	7.1	28
Crea contenido	0	0.0	24	85.7	2	7.1	2	7.1	28
Seguridad	0	0.0	22	78.6	6	21.4	0	0.0	28
Resuelve problemas	0	0.0	23	82.1	5	17.9	0	0.0	28

La tabla 2, resume las competencias digitales de los alumnos, dentro del nivel intermedio alcanzado, la

competencia de mayor desarrollo es resolver problemas; es decir, es capaz de reconocer necesidades de empleo de recursos digitales, elección las herramientas digitales más adecuadas según el propósito o los requerimientos, resolver dilemas conceptuales a través de medios digitales, usar recursos tecnológicos de forma creativa, resolver problemas tecnológicos, y actualizar su propia competencia y la de otros; esto de corrobora con el 60.2 % de dominio; y la competencia de menor desarrollo es crear contenido, se evidencia en el 47.5 % de dominio.

Tabla 2. Resumen de las competencias digitales de los alumnos de Ciencias Empresariales.

Dimensión	No Tiene		Básico		Intermedio		Avanzado		Total
	f	%	f	%	F	%	F	%	
Información	0	0	58	22.2	153	58.6	50	19.2	261
Comunicaciones	2	0.8	68	26.1	152	58.2	39	14.9	261
Crea contenido	7	2.7	78	29.9	124	47.5	52	19.9	261
Seguridad	1	0.4	52	19.9	144	55.2	64	24.5	261
Resuelve problemas	4	1.5	59	22.6	157	60.2	41	15.7	261

En la tabla 3, se compara el grado de desarrollo de docentes y alumnos de Ciencias Empresariales, se puede apreciar el comportamiento de la competencia **crear contenido**, en los docentes es la más desarrollada (en el nivel básico) y en los estudiantes, es la menos desarrollada (en el nivel intermedio); se advierte, que la diferencia porcentual el alta. Por otro lado, la competencia más desarrollada en los alumnos, es la de **resolver problemas**, en el nivel intermedio; y, se advierte que, en los docentes es la segunda competencia más desarrollada, en el nivel básico.

Tabla 3. Comparativo del nivel de competencias digitales de docentes y alumnos de Ciencias Empresariales.

Dimensiones	Docentes		Alumnos	
	Nivel Básico		Nivel Intermedio	
	f	%	f	%
Información	16	57.1	153	58.6
Comunicaciones	18	64.3	152	58.2
Crear contenido	24	85.7	124	47.5
Seguridad	22	78.6	144	55.2
Resuelve problemas	23	82.1	157	60.2

El estudio muestra que el nivel de dominio de las competencias digitales de los docentes es un nivel básico y el de los estudiantes es de un nivel intermedio. La competencia **crear contenido** es el más desarrollado en el nivel básico; pero si se observa el nivel de dominio, en el nivel intermedio se encuentra, en un nivel de dominio del 7.1% en los

docentes y un 47.5% en los alumnos, (ver 1 y 2), es decir existe una brecha porcentual importante. Igualmente, si se compara el nivel intermedio de dominio de la competencia **resolver el problema**, se evidencia que, es la más desarrollada en los alumnos (60.2%); y es la segunda menos desarrollada en los docentes, 17.9% (ver tabla 1, y 2), también la brecha es importante. Finalmente, se advierte que, hay un nivel de dominio de la competencia **seguridad** avanzado del 24.5% en los alumnos; mientras que los docentes no tienen ningún dominio en ese nivel.

Los datos descritos en el párrafo precedente, permiten hipotetizar que, la competencia digital de los docentes (básico) no explica el nivel de dominio alcanzado por los estudiantes (intermedio), por lo que es necesario buscar otras explicaciones al nivel alcanzado por los estudiantes, como puede ser la edad y el contexto de la formación de las unidades de análisis. La formación docente respondía a las necesidades de otro contexto, la reacción tardía ante este cambio y la resistencia natural de los docentes, habrían contribuido a ampliar la brecha entre las competencias de los docentes y los estudiantes, que por cierto son nativos digitales. Por otra parte ¿Cómo se puede explicar que los nativos digitales solamente alcancen un nivel intermedio de dominio de competencias?, una hipótesis es que no se está explicando y exigiendo el uso de estas competencias, en el contexto académico y lo estarían usando para actividades de entretenimiento y socialización. Estas son algunas de las hipótesis que se pueden plantear a partir de los hallazgos de la investigación y que deben ser corroboradas con otras investigaciones.

Si se asume que, la competencia digital, es una competencia clave y de primer orden, que dota al estudiante universitarios de los conocimientos, destrezas y actitudes, para resolver problemas que complejos que le impone el contexto (Gisbert, et al., 2016; Unión Europea, 2006; España. Ministerio de Educación y Ciencia, 2006); y el docente universitario, es un agente clave en la formación y en el acompañamiento al estudiante, en el proceso de adquisición de competencias válidas, para un mercado de trabajo que requiere de profesionales con dominio de competencias digitales, es urgente capacitar, formar e incorporar a la docencia universitaria profesionales con dichas competencias. Por otra parte, Vergara & Valencia (2010), en un estudio sobre la influencia de las TIC en la docencia universitaria, concluye que, las TIC inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y está se encuentra limitada por problemas de conectividad, recursos tecnológicos, insuficiente asistencia técnica y ausencia de formación de docentes en aspectos de TIC, por lo que el nivel básico de competencias digitales de los docentes, evidenciados en este estudio, aunados a la situación

del estado de ASO impuesto por el gobierno peruano, amerita previsiones a las autoridades universitarias para que se diseñen estrategias, a corto y largo plazo, para mejorar estos niveles, en el marco de un proceso de mejora continua de la enseñanza aprendizaje.

Asimismo, la nueva ley universitaria peruana, la ley 30220, ha redefinido las funciones de las universidades, poniendo como eje central de la reforma universitaria, a la investigación académica, alrededor del cual se deben desarrollar la enseñanza-aprendizaje y la responsabilidad social universitaria (antes extensión y proyección social); en ese sentido, la actividad investigativa debe apoyarse en los recursos y capacidades de éstas. Esta investigación, muestra las debilidades de la universidad, en cuanto a sus capacidades, pues sus docentes tienen un dominio básico de competencias para asumir con responsabilidad sus funciones. Por lo que se recomienda, capacitar a los docentes en las cinco competencias estudiadas: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas.

Asimismo, de cara a mejorar el proceso de formación de profesionales, para pasar de niveles intermedios de dominio de competencias a dominios avanzados, de acuerdo a las necesidades del contexto, es que las universidades deben tomar decisiones, relacionados con la actualización de planes de estudio, que incluya aspectos de TIC y las herramientas Web 2.0 y Web 3.0 dentro de su modelo educativo. De esta manera los docentes y alumnos adquirirán y actualizarán las competencias digitales necesarias para trabajar en una sociedad completamente digital o bien, desarrollar sus habilidades tecnológicas en un entorno digital. Considerar herramientas digitales (exelearning, canvas, infografías, etc.), plataformas e-learning (Moodle, Edmodo, Claroline, Chamilo, G Suite de Google, etc.), redes sociales (Facebook, WhatsApp, etc.) y también las estrategias de enseñanza como la clase invertida, llevará a mejorar los niveles de desarrollo de la competencia digital, por medio de la mejora los procesos pedagógicos.

Gisbert, et al. (2016), en su artículo sobre el estado de la cuestión de la competencia digital docente, concluyen que los instrumentos de diagnóstico disponibles hasta el momento son solo referentes y pueden ser ampliados convenientemente para que sirvan para los procesos de certificación y acreditación oficiales; hay que agregar que los diagnósticos también sirven para conocer el estado en cuanto a dominio de competencias digitales y emprender acciones de mejora, con el objetivo ulterior de mejorar la calidad de las funciones universitarias. En ese sentido, este estudio encontró que la propuesta del Marco Común de la Competencia Digital Docente (DIGCOMP), es válido

para el caso peruano, pues ha logrado identificar el nivel de dominio de las competencias tanto de docentes y alumnos, usando como marco de referencia las competencias propuestas y la encuesta recomendada, que fue sometida a prueba de confiabilidad en el contexto de la Facultad de Ciencias Empresariales.

CONCLUSIONES

El estudio permitió explorar las brechas existentes en el nivel de competencias de los docentes y alumnos de una Facultad de Ciencias Empresariales en una universidad pública peruana; y cómo se configura esos niveles a través del estudio del comportamiento de las subcompetencias que, en un marco de mejora continua, permite a la vez, identificar los aspectos a mejorar para llevarlos al grado siguiente. El nivel básico hallado en los docentes, y el factor crítico identificado que fue el manejo de *información*, no ayuda a fortalecer el dominio de crear contenido, que fue la que obtuvo mayor puntuación. En el caso de los alumnos, la *creación de contenido*, se podría fortalecer con más facilidad pues tienen un mejor dominio de la *información*. En conclusión, se debe privilegiar la capacitación del personal docente de planta en el dominio de las competencias digitales, que pueda orientar el uso de las competencias naturales que poseen los alumnos, que son nativos digitales.

Por otra parte, conocer el estado de las competencias digitales de docentes y alumnos en un contexto de reforma universitaria y en una coyuntura de EE y de ASO permitirá tener un punto de partida para orientar las estrategias de mejora de estas competencias y responder a las necesidades del entorno. En el caso de la reforma universitaria, la estrategia debe orientarse a dotar de los recursos y capacidades de los docentes y alumnos en aspectos de recursos de TIC y capacitación y formación en dominio de medios digitales, para apoyar la actividad investigativa, que es el eje orientador de las otras funciones de la universidad: la enseñanza aprendizaje y la responsabilidad social universitaria. Y para responder a la situación de EE y el estado de ASO, las estrategias deben orientarse a brindar respuesta rápida, para adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje presencial a entornos virtuales, y evitar la pérdida del año académico.

El estudio concluye que la propuesta teórica y metodológica del DIGCOMP, es válida también en ámbitos de educación superior universitaria peruana, considerando que la propuesta responde a contexto de educación básica española; siempre y cuando estas teorías e instrumentos de recolección y análisis de datos se contextualicen. En este estudio la contextualización comprendió trabajar con tres niveles para la medición del dominio: básico,

intermedio y avanzado; y no la actualización de la propuesta del DIGCOMP realizada en el año 2017: nivel básico (A1, A2), nivel intermedio (B1, B2) y nivel avanzado (C1, C2), para cubrir el escaso poder discriminatorio de los respondientes. Asimismo, se adaptó la redacción de los ítems del cuestionario al léxico peruano, y por ello se tuvo que someter a prueba de confiabilidad; es decir se rescata la universalización de la especificidad.

Finalmente, se concluye que la investigación tiene potencialidades, porque a partir del estudio del caso de una Facultad de Ciencias Empresariales, se pueden emprender estudios que permitan generalizar los resultados a todo el sistema universitario. Por otra parte, la investigación sugiere algunas hipótesis de trabajo, como probar la capacidad de predicción del nivel de competencias de los estudiantes con base al nivel de competencias de los docentes; asimismo, se pueden realizar estudios comparativos entre Facultades o entre universidades públicas o privadas. También, la posesión mayor de competencias digitales de los alumnos en comparación al de los docentes, sin llegar a un nivel avanzado, sugiere que esas competencias tienen su origen en otras fuentes y no está orientado al ámbito académico-científico, sino a esferas de entretenimiento y socialización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, M. (2008). *Comportamiento Organizacional*. Gránica.
- Attewel, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), 21-44.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento Organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. McGraw Hill.
- Chiavenato, I. (2017). *Administración de Recursos Humanos. El capital humano de las organizaciones*. McGraw Hill.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la Era Digital *EduTEKA*. <http://www.eduteka.org/Taxonomia-BloomDigital.php>
- España. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- España. Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). Legislación Consolidada. *Boletín Oficial del Estado*. http://www.uco.es/organizacion/secretariageneral/images/doc/docs/legislacion/BOE_Ley_Educacion.pdf
- Gisbert, M., González, J., & Esteve, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología educativa*. <https://revistas.um.es/riite/article/view/257631/195811>
- Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Vergara, R., & Valencia, A. (2010). La influencia de las TICs en la docencia universitaria de la Facultad de Ciencias Contables de la UNMSM. *Quipukamayoc*, 17(34), 191-198.

18

PREPARACIÓN DE UNA EXPOSICIÓN ORAL: ¿CÓMO RESOLVER PROBLEMAS DESDE UN ENFOQUE COLABORATIVO?

ORAL PRESENTATION PREPARATION: HOW CAN PROBLEMS BE SOLVED FROM A COLLABORATIVE APPROACH?

Claudine Glenda Benoit Ríos¹

E-mail: cbenoit@ucsc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

Mabel Andrea Ortiz Navarrete¹

E-mail: mortiz@ucsc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7481-1293>

¹ Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Benoit Ríos, C. G., & Ortiz Navarrete, M. A. (2020). Preparación de una exposición oral: ¿cómo resolver problemas desde un enfoque colaborativo?. *Revista Conrado*, 16(77), 131-140.

RESUMEN

La exposición oral como estrategia pedagógica y evaluativa representa un importante indicador de logro del aprendizaje de los estudiantes. No obstante, cuando su preparación se realiza de manera colaborativa, se evidencian ciertas dificultades asociadas con la planificación, el cumplimiento de roles, la organización de las tareas y los tiempos implicados. El objetivo de esta investigación fue analizar la forma en que se resuelven las dificultades durante la preparación e implementación de una exposición desde un enfoque colaborativo. Fueron parte de esta experiencia 30 profesores en formación de una universidad chilena. El proceso se formalizó en tres semanas lectivas y en coherencia con una investigación previa efectuada para analizar cinco habilidades cognitivo-lingüísticas. Luego, y con la finalidad de recoger las percepciones en torno al trabajo colaborativo, los estudiantes respondieron un cuestionario de manera individual. Los resultados muestran dificultades para organizar tiempos y tareas, consensuar puntos de vista, seleccionar tópicos relevantes en la introducción y conclusión, y priorizar aspectos fundamentales de las reflexiones grupales. Por su parte, las estrategias utilizadas para remediar tales dificultades fueron: identificación del problema, conciencia sobre la dificultad, nuevo análisis de la problemática, retroalimentación grupal, uso de herramientas tecnológicas, diálogo constante y comunicación efectiva.

Palabras clave:

Metacognición, trabajo colaborativo, retroalimentación, oralidad, resolución de problemas.

ABSTRACT

Oral presentation as a pedagogical and evaluative strategy represents an important indicator of student learning achievement. However, when its preparation is carried out collaboratively, some difficulties related to planning, the fulfillment of roles, the organization of the tasks and time management may arise. The objective of this investigation was to analyze the way in which difficulties are solved during the preparation and implementation of an oral presentation from a collaborative approach. The participants were 30 pre-service teachers from a Chilean university. The process lasted three academic weeks and it was consistent with a previous research conducted to analyze five cognitive-linguistic skills. Then, and in order to identify students' perceptions about collaborative work, an individual questionnaire was used. The results show difficulties in organizing time and tasks, agreeing on points of view, selecting relevant topics in the introduction and conclusion, and prioritizing fundamental aspects of group reflections. On the other hand, the strategies used to remedy such difficulties were: identification of the problem, awareness of the difficulties, new analysis of the problem, group feedback, use of technological tools, permanent dialogue and effective communication..

Keywords:

Metacognition, collaborative work, feedback, orality, problem solving.

INTRODUCCIÓN

La exposición oral como estrategia pedagógica y evaluativa representa un importante indicador de logro del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, cuando la preparación de una exposición se realiza de manera colaborativa, se hacen evidentes ciertas dificultades que dicen relación con la planificación, el cumplimiento de los roles establecidos, la organización de las tareas y los tiempos comprometidos. La preparación e implementación desde una perspectiva colaborativa involucra concebirla no solamente como un producto de evaluación, sino como una estrategia efectiva para consolidar los aprendizajes de los estudiantes y, al mismo tiempo, para fortalecer las habilidades comunicativas, tan necesarias para el diálogo y la resolución de problemas al interior del aula.

Desde una visión tradicional, la exposición oral en tanto forma de evaluación significa para el educador una instancia de retroalimentación final en respuesta a la valoración de un producto académico solicitado. Dado que la retroalimentación se da al término del proceso, no siempre favorece el mejoramiento sistemático de las habilidades de los estudiantes. Para Morales, et al. (2017), la incorporación de este tipo de exposición en la universidad limita el proceso de monitoreo sistemático y permanente del profesor, lo que implica desaprovechar un espacio de valor para potenciar la capacidad expresiva y el desarrollo de habilidades sociales importantes en el trabajo con otros.

En cambio, desde una visión interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, la exposición oral va más allá del mero producto y se consolida como una estrategia eficaz de aprendizaje. La razón que sustenta este planteamiento se centra en el hecho de que a través de ella es posible incorporar la colaboración entre pares, la retroalimentación entre todos y la reflexión constante. Debido al valor de la exposición oral para los procesos formativos del estudiantado, ha pasado a ser parte obligatoria de la evaluación en las diferentes actividades curriculares universitarias, fundamentalmente, en programas con una visión constructivista del aprendizaje (Gallardo & Martínez, 2015).

Una exposición oral exitosa requiere de una práctica exhaustiva y profunda, que debe ser permanentemente retroalimentada por el docente (Živković, 2014). El estudiantado, en esta tarea, debe ser un agente de sus aprendizajes y el docente, por su parte, un guía del proceso y tutor en la retroalimentación, con miras a la mejora del desempeño. La preparación e implementación de la exposición oral con un enfoque colaborativo deriva en

problemas que el estudiante debe examinar para la búsqueda de soluciones eficientes que favorezcan su desempeño académico. Los referidos obstáculos se vinculan con la planificación de la actividad, la definición de roles, la participación activa de cada integrante del grupo, la disposición y organización de la información y los tiempos demandados para la tarea, entre otros factores.

En este contexto, el objetivo general de la investigación fue analizar la forma en que el alumnado resuelve las dificultades presentadas durante la preparación e implementación de una exposición desde un enfoque colaborativo. El diseño metodológico fue de tipo mixto, con un enfoque descriptivo. Participaron de este estudio 30 profesores en formación del área del lenguaje, de una universidad de la Región del Biobío, Chile. Para dar cumplimiento al objetivo, se tuvieron en consideración dos fases: la primera consistió en la observación y acompañamiento de una secuencia didáctica que incluía la preparación de la exposición como proceso y la segunda correspondió al análisis de un cuestionario que contenía preguntas abiertas y cerradas (Corral, 2010; León & Aizpurúa, 2017). A partir del corpus textual emergente de respuestas abiertas y el método comparativo constante (Rodríguez, et al., 1999; Vieytes, 2004), fue posible realizar un análisis cualitativo; en cambio, mediante un análisis estadístico descriptivo, se llevó a efecto un análisis cuantitativo de los datos.

Las respuestas a los cuestionamientos sirvieron de base para determinar el grado de reflexión en torno a las dificultades experimentadas y a los beneficios de la implementación de técnicas colaborativas a lo largo del proceso de planificación y preparación de la exposición oral. Derivado del objetivo central, se buscó que los estudiantes pusieran en práctica estrategias colaborativas de planificación y ejecución, y estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto oral como escrita. Al mismo, se pretendió fortalecer la capacidad para resolver problemas de manera grupal y proponer estrategias para la resolución de las dificultades.

DESARROLLO

De acuerdo con un nuevo modelo educativo por competencias, la formación universitaria se centra en el rol del estudiante como un agente activo de sus propios procesos. Según Imaz (2015), este enfoque fomenta un desarrollo interdisciplinario, un trabajo colaborativo y la adquisición de habilidades y capacidades de carácter personal. En este ámbito, y especialmente en la búsqueda de un aprendizaje con otros, se releva la importancia de la competencia de resolución de problemas. Desde una perspectiva didáctica, resolver problemas conlleva el despliegue de diversas habilidades cognitivas y

lingüísticas, entre ellas, **“analizar, descubrir, elaborar hipótesis, confrontar, reflexionar, argumentar y comunicar ideas”** (Del Valle & Curotto, 2008, p. 464).

Si bien la resolución de problemas está presente con más fuerza en el área de las matemáticas, las ciencias o la ingeniería (Araya, et al., 2017), es algo transversal a las diversas áreas de formación y a las diferentes fases de trabajo colaborativo. Cuando el estudiante lleva a cabo una tarea desde un enfoque de proceso y, más aún, desde un enfoque colaborativo, debe estar completamente involucrado en el trabajo, aportando sus conocimientos, habilidades y capacidades para la reflexión metacognitiva. Esta idea se encuentra en el marco conceptual de PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015), donde la competencia de resolución colaborativa de problemas se define como la capacidad **“para implicarse de forma eficaz en un proceso en el que dos o más participantes intentan resolver un problema compartiendo la comprensión y el esfuerzo necesarios para llegar a una solución y mancomunar conocimientos, destrezas y esfuerzos para este fin”** (p. 3). En otras palabras, existe un deseo por cohesionar fuerzas que permitan el cumplimiento de objetivos comunes.

En el contexto presentado, la resolución de problemas desde un enfoque colaborativo requiere de una preparación sistemática frente a tareas académicas mediadas por el docente. En términos simples, el trabajar con otros constituye en sí mismo un problema, dado que los estudiantes deben comprometerse en la resolución de una tarea que muchas veces está asociada a complejidades propias de la especialidad. Para el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2017), la ejecución de una actividad colaborativa demanda la utilización de **“destrezas cognitivas y sociales más amplias que posibiliten una comprensión mutua, el conocimiento y la circulación de información, la creación de la organización del equipo, y las acciones coordinadas para solucionar problemas”** (p. 3). En el plano de la exposición oral desde un enfoque colaborativo, la resolución efectiva de problemas surge como un importante indicador de afianzamiento de habilidades sociales, lingüísticas y personales, esenciales para el desarrollo de un objetivo en común.

Así concebida, se enfatiza en su capacidad como herramienta de aprendizaje, centrada en el estudiante, que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa. Esta idea es reforzada por Brooks & Wilson (2014): **“Oral presentations provide teachers with a learner-centered activity that can be used in the language classroom as an effective tool for improving their students’ communicative competence”** (p. 199). Si se implementa desde un enfoque colaborativo permite monitorear los aprendizajes de

manera sistemática y aprovechar las competencias de cada estudiante en particular. Para Revelo, et al. (2018), el trabajo colaborativo, en tanto estrategia didáctica en el aula, forma parte de un tipo de aprendizaje interactivo, que hace posible la construcción colectiva de los conocimientos y la toma de decisiones de manera consensuada. Ello comporta explicitar los saberes y seleccionar los más relevantes para la ejecución de una tarea compartida.

No obstante, para que sea viable la construcción colectiva del conocimiento y la resolución efectiva de problemas es necesaria una práctica sistemática que lleve a esta estrategia didáctica a un plano preponderante (Pérez Cruz, et al., 2018). La implementación de una exposición oral en el aula no es una tarea sencilla, ni desde la perspectiva del estudiante ni del docente, puesto que demanda el ejercicio de una serie de habilidades y competencias tanto lingüístico-comunicacionales como sociales. En específico, se requiere tener conciencia sobre el uso del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas, la información internalizada y externalizada, las estrategias de retroalimentación y las estrategias didácticas para la transmisión de los contenidos primordiales. En consecuencia, el estudiante debe ser consciente de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y de cómo perfeccionarlo a la luz de nuevas experiencias pedagógicas.

Siguiendo a Castro Lerma (2017), las principales dificultades que emergen de la implementación de la exposición oral en el aula se relacionan con el hecho de que a los estudiantes, **“se les exige como parte de sus actividades diarias de colaboración y evaluación, sin recibir la preparación adecuada”** (p. 6). Además, se vuelve imperioso **“sentar referentes de actuación en el aula con respecto al uso de métodos colaborativos para evaluar”** (Martínez, Artilles & Paz, 2018, p. 208). A pesar de tales limitaciones, la realización de una exposición oral entrafía, por parte del estudiantado, el despliegue de una estrategia didáctica que permite profundizar en conocimientos, habilidades, valores y actitudes permanentes en el tiempo.

La investigación reportada se enmarca en una actividad curricular del área del lenguaje impartida en los últimos años de formación universitaria. La estrategia evaluativa fue la exposición oral, que tuvo un enfoque de proceso, puesto que se destinaron tiempos de trabajo en clases, en cada una de las fases de preparación. Previo a la experiencia, los estudiantes llevaron a cabo un informe bibliográfico para ahondar en una habilidad cognitivo-lingüística en particular, una por cada grupo: definir, describir, explicar, justificar y argumentar. Cada grupo estuvo conformado por 6 estudiantes, agrupados por afinidad. La designación del tema-habilidad fue realizada de manera aleatoria y el trabajo consideró evaluaciones

formativas de proceso (breves presentaciones grupales). Luego de la retroalimentación por parte del profesor y del grupo curso, se mejoró el producto y fue evaluado.

Con posterioridad, se procedió a la preparación de la exposición oral manteniendo los mismos grupos, pues sería una preparación con un enfoque en la reflexión de manera colaborativa. Se pensó en que el conocimiento de los estudiantes por trabajar preliminarmente en el mismo tema facilitaría la reflexión y la resolución de los problemas que pudieran surgir en la toma de decisiones fundamentales. El proceso se formalizó en tres semanas lectivas.

Las fases que incluyeron la implementación de técnicas colaborativas (TC) fueron:

Tabla 1. Proceso de preparación de una exposición oral desde un enfoque colaborativo.

Fases en la implementación de técnicas colaborativas
Presentación del resultado de aprendizaje, de la estrategia evaluativa y del tema global.
Aplicación de TC de organización: agrupamiento por afinidad.
Designación aleatoria de tema que guio la exposición oral.
Aplicación de TC de organización, "tabla de grupo", con el fin de recoger aprehensiones individuales para exponer oralmente ante el curso.
Aplicación de TC para la enseñanza recíproca: definición de roles.
Uso de TC para dialogar: consenso de ideas y planificación.
Aplicación de TC para escritura colaborativa: apoyo de la exposición oral.
Empleo de TC para la resolución de problemas: métodos de casos, investigación en grupos y reflexión en torno a tópicos y problemas específicos de la exposición.
Aplicación de TC para la enseñanza recíproca, a fin de guiar la producción oral y de retroalimentarse grupalmente durante el ensayo de la exposición.

Presentación grupal. Al término, los restantes grupos se repartieron los roles: a) Estar a favor de las conclusiones presentadas. b) Estar en contra. c) Formular preguntas inferenciales o que lleven a la argumentación.

Luego de la implementación de las tareas, y con la finalidad de recoger las percepciones en torno al trabajo colaborativo ejecutado, los estudiantes respondieron un cuestionario de manera individual. El instrumento les permitió ahondar en reflexiones que dicen relación con la forma de organización de las exposiciones orales, la planificación de las actividades específicas, los problemas presentados y las estrategias empleadas para la resolución de tales problemáticas.

Los datos derivados de la presente investigación fueron analizados atendiendo a focos de interés para el trabajo colaborativo del estudiantado: la exposición oral en tanto estrategia para el aprendizaje y la resolución de problemas a lo largo del proceso de preparación de la

exposición oral de manera grupal. En correspondencia con ello, se detalla, en primera instancia, la exposición oral como parte de un proceso: planificación, desarrollo y presentación, poniendo el énfasis en los aspectos positivos vinculados con la implementación de la metodología colaborativa, tanto en la fase de planificación como de preparación, y en las dificultades conectadas con la implementación de las técnicas, ya sea para la planificación como para la preparación de la exposición oral. Posteriormente, se da cuenta de la relevancia atribuida a la metodología colaborativa para la toma de decisiones, con especial énfasis en las estrategias empleadas por el profesorado en formación para la resolución de dificultades y en la reflexión generada durante el trabajo colaborativo. Con la finalidad de dar a conocer el análisis cualitativo llevado a efecto, se utiliza la abreviatura docente en formación (DF), seguida de un número correlativo que corresponde a la identificación de cada uno de los participantes del estudio (01-30).

En consistencia con Morales, et al. (2017), concebir la exposición oral como una estrategia que se trabaja desde la perspectiva de proceso implica comprender el valor que ella adquiere para el fortalecimiento de la capacidad expresiva del alumnado y, al mismo tiempo, para el desarrollo de habilidades sociales tan necesarias en el proceso de formación universitaria. Estas ideas son, precisamente, las reflejadas por los discursos de los participantes.

Los aspectos positivos asociados con la implementación de la metodología colaborativa se extienden, a juicio del profesorado en formación, a las diferentes fases del proceso: planificación, preparación y presentación de la exposición oral.

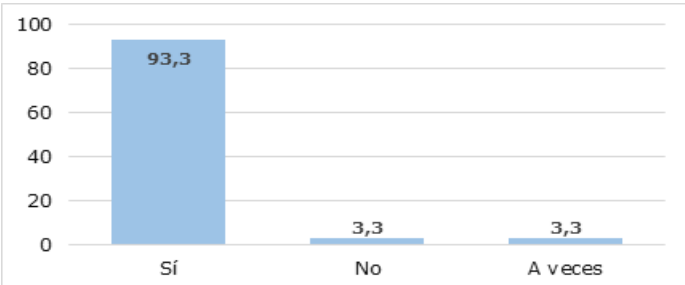


Figura 1. Gráfico sobre importancia de la implementación de técnicas colaborativas en la fase de planificación de una exposición oral.

La información presentada en la tabla 1 expone la valoración que realizan los docentes en formación sobre la implementación de técnicas colaborativas en la fase de planificación de una exposición oral. De acuerdo con los hallazgos, un 93,3% sostiene que tal implementación sí tiene una influencia en el trabajo efectuado en las

diferentes actividades curriculares y, por consiguiente, en el logro de los aprendizajes. Por su parte, un 3,3% señala que no incide positivamente en el desempeño académico, debido a la “dificultad para consensuar puntos de vista tan discordantes entre una persona y otra” (DF09), lo que dificultaría la comprensión y producción del discurso académico. Por último, también un 3,3% declara que, en ocasiones, el empleo de técnicas colaborativas puede ser beneficioso para el asentamiento de los aprendizajes, *“pero [ello] depende de quienes compongan el equipo de trabajo y de su compromiso con el mismo”* (DF24).

Conforme a los discursos de los participantes, la importancia de la implementación de técnicas colaborativas en la fase de planificación de una exposición oral se centra en aspectos académicos, cognitivos, sociales y comunicativos. En coherencia con el primer aspecto, los participantes sostienen que este tipo de metodología hace posible un mayor orden en la búsqueda de información y en su organización; al mismo tiempo, agregan que *“si no existe una buena organización, más que facilitar, dificultará la exposición, ya que puede generar mayor trabajo en una de las partes o no derivar en un buen producto académico”* (DF28). El aspecto positivo de mayor coincidencia en el profesorado participante se da, precisamente, en la oportunidad de contribuir al aprendizaje de sí mismo y de los otros, dado que las diferencias entre los integrantes del grupo (intereses, motivaciones, conocimientos, habilidades, etc.) suscita el interés por colaborar con los procesos formativos de todos los aprendices: *“muchas veces los demás compañeros tienen mayor dominio de ciertos temas o modos de ver la vida más abiertos, con lo cual la colaboración nos da un campo más amplio de conocimiento y fomenta el apoyo grupal”* (DF03). Dicha contribución necesita, a juicio de los informantes, de un compromiso real por el cumplimiento de los propósitos compartidos: *“Que cada estudiante tenga asignada una labor dentro del grupo obliga al compromiso de aportar y cumplir con los objetivos. Sin embargo, el proceso es complejo, ya que requiere habilidades comunicativas, tolerancia y capacidad de llegar a acuerdos”* (DF25).

Para el profesorado en formación, el abordaje de la exposición oral bajo el enfoque de colaboración brinda la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para el asentamiento de aprendizajes perdurables en el tiempo: *“utilizar técnicas de trabajo colaborativo facilita la exposición oral, pues permite una organización clara de trabajo, de preparación con mis compañeros y de presentación, donde se potencian mis habilidades cognitivas, la reflexión constante y la capacidad para ponerse de acuerdo”* (DF20). En lo concerniente

al valor de la metodología colaborativa como elemento fortalecedor de aspectos sociales y comunicativos, se enfatiza en el hecho de que este tipo de trabajo hace factible el planteamiento de diferentes puntos de vista que contribuyen a un diálogo constante y respetuoso con otros y a un aprendizaje con valor y pertinencia. En palabras de uno de los participantes, *“considero que planificar la exposición oral desde una perspectiva de colaboración me permite una apertura al diálogo, el aprender de otras personas y consensuar ideas que de manera personal no se podrían tomar en cuenta”* (DF17). Otra informante declara que *“la planificación colaborativa de la exposición oral brinda la opción de que se produzcan mayores críticas entre los miembros del grupo, lo que ayuda al momento de la exposición”* (DF08).

Hallazgos similares se relacionan con la influencia de técnicas colaborativas durante el proceso de preparación y ejecución de la exposición oral. Tal como se representa en la figura 2, un 93,3% del profesorado en formación asevera que la implementación del trabajo colaborativo como estrategia en el aula puede tener un impacto positivo en su desempeño. El porcentaje restante señala que las técnicas colaborativas son una estrategia más entre otras de igual importancia. Dicho resultado es concordante con el porcentaje que recalca el valor de las técnicas colaborativas para la planificación de una exposición oral.

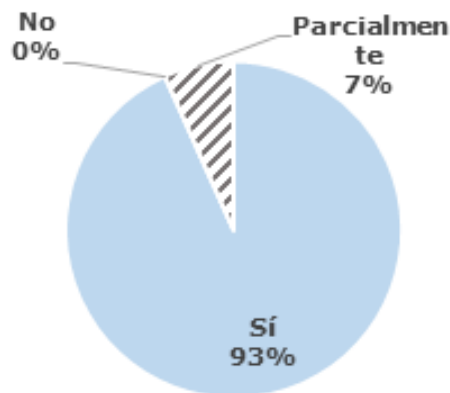


Figura 2. Gráfico sobre influencia de las técnicas colaborativas en la fase de preparación de una exposición oral.

Los factores asociados al impacto positivo de las técnicas colaborativas en el desempeño académico se sustentan en el hecho de que al existir una mayor afinidad cuando se trabaja de manera colaborativa, se afianzan las relaciones interpersonales indispensables para la resolución de problemas y para la consolidación de los aprendizajes. Según el profesorado en formación, *“cuando se da un buen trabajo como grupo la exposición oral se da de*

manera más fluida y con mayor confianza” (DF20); a su vez, al existir confianza entre los participantes, “uno puede abrirse a distintas visiones respecto del tema revisado, complementar la información en conjunto y mejorar la comunicación para abordar la tarea de manera óptima” (DF30). En palabras de Vásquez, Álvarez & Cabrera (2017), *“la actividad comunicativa posee gran importancia [pues hace posible] que varios sujetos se incorporen a la actividad práctica y de esta forma transmitan sus conocimientos y valoraciones sobre la realidad objetiva”* (p. 7). La afinidad, el afianzamiento de las relaciones interpersonales y la confianza confluyen para una mayor fluidez en la exposición oral: *“al emplear estas técnicas uno logra un mejor aprendizaje, se potencian todos los miembros del grupo y de esta manera uno se expresa de mejor forma y el desempeño de cada integrante del grupo es valorado por toda la clase”* (DF16).

La planificación, preparación y ejecución de una exposición oral con un enfoque colaborativo implica, para el docente en formación, enfrentarse a decisiones que dicen relación con la manera de afrontar el trabajo y de interactuar con otros para la consecución de objetivos académicos. Muchas veces resulta ser una tarea compleja, pues cuando el grupo trabaja en conjunto son evidentes dificultades que atañen a la organización de la actividad, a la búsqueda de información relevante, a la definición de roles según capacidades y habilidades, a la participación de cada integrante, a la delimitación de tiempos demandados para la tarea y a la reflexión con fines pedagógicos.

En relación con la fase de planificación de la exposición, los participantes del estudio coinciden en que la principal dificultad que debieron sortear fue la forma de asignación de roles y en qué acciones seguir cuando alguno de los integrantes del grupo no trabaja de la manera esperada o no cumple con los compromisos adquiridos. Específicamente, manifiestan que *“lo más complicado fue ponernos de acuerdo en las tareas y en los tiempos de exposición de cada miembro del grupo, ya que nuestro objetivo era que todos se notaran al momento de realizar la exposición”* (DF14); *“Los únicos problemas que tuvimos durante la planificación de la exposición oral fueron definir los acuerdos para organizar los temas grupalmente y para la búsqueda bibliográfica”* (DF26); *“En general no tuvimos complicaciones, ya que cada uno se sentía seguro con sus aportes, sin embargo, lo más difícil fue organizar las ideas que queríamos presentar al curso”* (DF29).

El proceso de implementación de técnicas colaborativas durante la ejecución de una exposición oral considera no solamente las dificultades que pudiesen surgir en la fase de planificación de la tarea, sino fundamente durante la

preparación de la exposición, pues esta fase incluye la distribución de los tiempos, de las tareas, los ensayos, la retroalimentación efectiva y la reconsideración de aspectos deficitarios. Desde la mirada del docente universitario que analiza las interacciones de los estudiantes, fue posible constatar dificultades para dar inicio al trabajo, para la delimitación del sustento teórico que apoyaría la exposición y para la readecuación de sus propuestas.

Desde la perspectiva del profesorado en formación, en la figura 3 se presentan las principales dificultades que declaran experimentar los estudiantes en el proceso de preparación de una exposición oral.

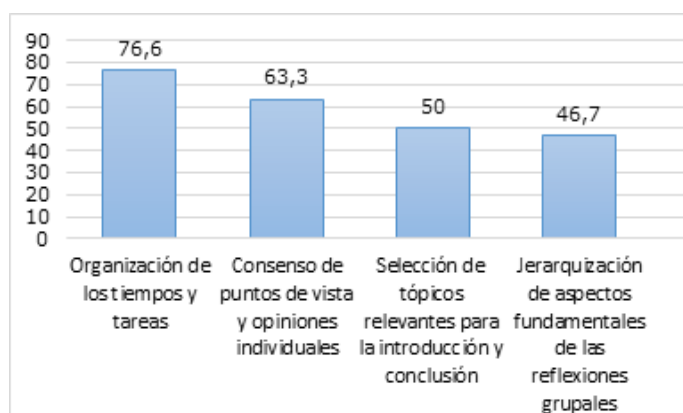


Figura 3. Gráfico sobre dificultades vivenciadas durante la preparación de una exposición oral.

En relación con los datos antes expuestos, un 76,7% de los estudiantes coincide en que los principales problemas se presentan a la hora de organizar los tiempos y las tareas asignando un rol a cada uno de los integrantes del grupo. Otro de los problemas se asienta en la dificultad para consensuar puntos de vista y opiniones grupales, imprescindibles para la preparación de la exposición oral; en este caso, un 63,3% de los estudiantes declara que esta es una dificultad que influye en la tarea y sobre la que es necesario tomar importantes decisiones. Por su parte, el 50% de los estudiantes señala que uno de los problemas para trabajar la exposición desde un enfoque colaborativo es la selección de temas relevantes para redactar y explicar la introducción y la conclusión, puesto que, en este nivel, se requiere de la participación de todos los integrantes del grupo, independiente de los roles asumidos por cada estudiante en particular. Finalmente, un 46,7% del alumnado indica que los principales problemas se experimentaron al momento de jerarquizar los aspectos más importantes de las reflexiones grupales, pues esto involucró una perspectiva más abierta para acoger diferentes puntos de vista y para integrarlos en la exposición oral.

En el contexto de la presente investigación, el trabajo colaborativo se configura como una estrategia didáctica eficaz para la toma de decisiones en el aula y para el fortalecimiento de aprendizajes significativos. La relevancia de este tipo de metodología, en palabras de Revelo, et al. (2018), propicia la construcción colectiva de los conocimientos relevantes para el alumnado. Para los informantes del estudio, la valoración de la metodología es positiva, ya que permite el desarrollo de distintas habilidades en el estudiante.

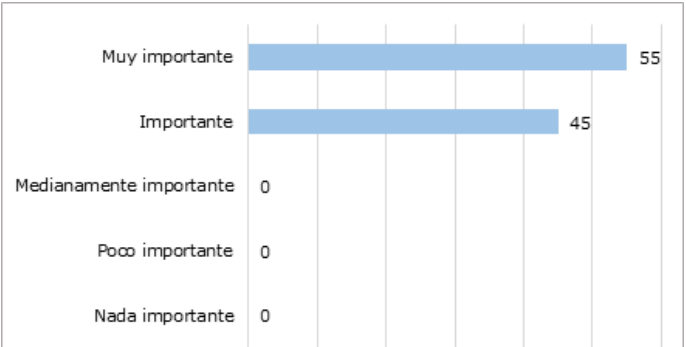


Figura 4. Valoración sobre el grado de importancia de las técnicas colaborativas en la preparación de una exposición oral.

De acuerdo con la figura 4, un 55% de los educandos valora la incorporación de la metodología colaborativa como *muy importante* para la toma de decisiones frente a iminentes dificultades experimentadas; por su parte, un 45% de la población participante la estima como *importante*. Estos datos reafirman lo planteado por Pérez Cruz, et al. (2018), en lo que respecta a la significación de esta metodología para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Tal valoración involucra el ser consciente no solamente de los problemas presentados cuando se aborda la exposición oral colaborativa, sino fundamentalmente de las estrategias seleccionadas y empleadas para solucionar las dificultades. De igual, se torna fundamental la reflexión que es capaz de realizar el alumnado para analizar sus procesos, identificar fortalezas y debilidades, y, a partir de ellas, adquirir nuevos aprendizajes y fortalecer los ya existentes. A continuación, se hace referencia a las principales estrategias utilizadas y a los tipos de reflexión puestos en práctica por los participantes de la investigación.

En la experiencia pedagógica descrita, los estudiantes demostraron la capacidad para resolver de manera colaborativa problemas que atañen a la organización de las tareas, a la capacidad de consensuar determinadas ideas y a la jerarquización de información necesaria para el trabajo de metacognición a nivel individual y grupal. En este sentido, las estrategias utilizadas para remediar tales dificultades fueron:

Tabla 2. Estrategias implementadas para la resolución de problemas.

Estrategias
Consenso grupal para la identificación del problema
Utilización de la pregunta como medio de tener conciencia sobre la dificultad
Recapitulación como forma para visualizar y analizar la problemática desde diferentes perspectivas
Retroalimentación grupal
Uso de herramientas tecnológicas
Diálogo constante
Comunicación efectiva mediante definición de turnos para cautelar la participación de todos los integrantes del grupo

En cuanto al consenso grupal para la identificación del problema, los estudiantes coinciden en la necesidad de llegar a un acuerdo en la fase inicial del trabajo, incluso antes del establecimiento de los roles al interior del grupo. Este consenso está asociado con la determinación de las fuentes de investigación, con la búsqueda de ejemplos en la web sobre el mismo tema y con el establecimiento de prioridades sobre la forma de abordar el contenido y la exposición frente al curso. Uno de los informantes señala que *“...apenas fue definido el grupo de trabajo lo primero era arribar a un consenso para definir la forma en que llevaríamos a cabo la exposición. Presentamos todas las ideas que teníamos y luego seleccionamos la que encontrábamos más apta”* (DF28). Mientras otro docente en formación sostiene que *“...cuando cada uno dijo lo que conocía sobre el tema de nuestra exposición fue más fácil extraer ideas y ejemplos y con ello establecer prioridades sobre los contenidos más relevantes”* (DF13).

Como segunda estrategia se encuentra la *utilización de la pregunta como medio de tener conciencia sobre la dificultad*. Para los participantes, esta estrategia reviste gran importancia, puesto que hace posible la metacognición sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje: *“median-te la pregunta nos damos cuenta de lo que sabemos y de lo que aún nos falta por conocer”* (DF06); *“una estrategia que empleamos fue preguntarnos qué era lo más complejo de trabajar, tanto en la preparación como en el ensayo de la disertación”* (DF19) y *“nos preguntábamos a nosotros mismos y a nuestros compañeros cómo nos estaba quedando la presentación y cómo la podíamos mejorar”* (DF24). Esto último nos permite visualizar la capacidad para hacer consciente el aprendizaje y, al mismo, para autorregularlo. En coherencia con esta estrategia, los estudiantes emplearon constantemente la *recapitulación* como una manera de analizar los problemas evidenciados y de verbalizar posibles soluciones a los mismos: *“cuando terminábamos una sesión de trabajo*

colaborativo, cada uno decía qué había aportado de nuevo a la investigación y a la disertación. En otras palabras, hacíamos una recapitulación de lo aprendido e investigado" (DF30).

Otra estrategia empleada para la resolución de problemas fue la *retroalimentación grupal*, que, según los informantes, estuvo presente en las diferentes fases de la preparación de la exposición oral. Esta estrategia de refuerzo positivo favoreció el mejoramiento del desempeño, tanto individual como grupal, pues *"todos fuimos conscientes de nuestras falencias y fortalezas, especialmente al momento de ensayar la presentación oral. Para nosotros también es fundamental la retroalimentación dada por la profesora"* (DF04). Este fragmento discursivo se condice con Živković (2014), quien refuerza el valor de la retroalimentación del docente para el desarrollo de una exposición oral exitosa. Si bien los estudiantes manifiestan que emplean como *estrategia "la división del trabajo para así poder tener un mayor dominio"* (DF09), sostienen que ese estilo de trabajar les permitió *"retroalimentar a cada uno de los integrantes del grupo, ya que hacíamos simulación de la disertación y complementábamos lo que estaba débil"* (DF12). De esta forma, la exposición oral tenía más consistencia, se ajustaba a las pautas de evaluación y los integrantes se anticipaban a posibles preguntas del auditorio. En este sentido, uno de los modos de complementar el trabajo presencial fue el *uso de herramientas tecnológicas*, ya que aparte de resolver problemas relativos a la organización y disposición de tiempos de los estudiantes posibilitó monitorear el grado de avance del grupo y tomar decisiones atinentes a la presentación. En relación con esta idea, una informante declara lo siguiente: *"nuestro grupo usó el google drive como estrategia para compensar la falta de tiempo, sin descuidar la instancia comunicativa del proceso. Igualmente, se conversó con el miembro que no participó del trabajo para evaluar la situación y tomar decisiones"* (DF01).

Las últimas estrategias implementadas para la resolución de problemas a lo largo del proceso de preparación de una exposición oral son la utilización del *diálogo constante*, con un foco en el intercambio significativo entre pares y la *comunicación efectiva mediante definición de turnos*, a objeto de cautelar la participación de todos los integrantes del grupo en la tarea compartida. Los discursos de los participantes respaldan el empleo de las estrategias de la siguiente forma: *"Creo que la principal estrategia que usamos para llegar a acuerdos y cumplir los objetivos del grupo fue el diálogo y, al mismo tiempo, respetar y considerar las opiniones de todos los integrantes"* (DF02); *"a pesar de no tener dificultades, la estrategia más importante que utilizamos [fue] la comunicación, hablar sobre los*

problemas y buscar la mejor solución para resolverlos" (DF21); *"nos preocupamos de que cada integrante opinara y dijera su perspectiva del trabajo, y de cómo podríamos enriquecerlo"* (DF15); *"utilizamos la comunicación y colaboración de cada una para alcanzar una mejor planificación de la exposición oral, estrategia que fue de gran significación para el cumplimiento de nuestros objetivos de trabajo"* (DF27).

La reflexión es un proceso de pensamiento que constituye una herramienta fundamental para acceder al conocimiento en el aula. Por esta razón, el profesorado se esmera en que sus estudiantes aprendan mediante la reflexión y, para tal fin, la incluye en cada una de sus planificaciones. Ello no resulta ser una tarea fácil, pues implica conocer las características del estudiantado, las diferencias inter grupos, las capacidades individuales, las habilidades cognitivas y metacognitivas, para, de esta forma, planificar su forma de acción como guía del aprendizaje del alumnado y diseñar secuencias didácticas, contextualizadas a la realidad de cada estudiante, que permitan monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje. La reflexión en los distintos momentos de la clase y en las diferentes fases del aprendizaje le permite al futuro docente ser consciente de la forma en que aprende y comprometerse en las tareas que deberá resolver.

El profesorado en formación que participó de este estudio declaró hacer suya la reflexión a lo largo de todo el proceso de preparación de la exposición oral. Como el enfoque de trabajo fue colaborativo, se propició la instancia de que la reflexión no solamente ocurriera al final del proceso, sino frente a cada nueva interrogante o dificultad que presentara el estudiante universitario. De acuerdo con el análisis de los discursos proferidos, la reflexión emanada desde el grupo participante se sitúa en los siguientes tres focos: *reflexión constante como una forma de aprendizaje, aprendizaje a partir de los errores y de la dificultad y transferencia desde la práctica pedagógica a la academia*. Cada uno de estos focos compromete el empleo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales indispensables para la resolución de la tarea (Del Valle & Curotto, 2008).

Referente al primer foco, los estudiantes revelan que, a través de un enfoque colaborativo, la preparación de la exposición oral obliga a una reflexión incesante para la toma de decisiones consensuadas entre los miembros del grupo. Estas decisiones competen a la planificación de aspectos teóricos y prácticos, a la identificación de nudos críticos en el trabajo realizado, a la resolución de problemas que surgen a lo largo del proceso, al mejoramiento de los productos intermedios y finales, a una experticia en la presentación oral, y a la metacognición

acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista, la reflexión constante se consolida como una forma de aprendizaje en el aula. Uno de los profesores en formación sostiene que con un trabajo de tipo colaborativo *“fue posible reflexionar al inicio y durante la preparación sobre nuestro rol en el grupo y cómo con nuestra experiencia podemos contribuir al desempeño de todos los integrantes”* (DF04).

Por su parte, otro participante afirma que *“para el proceso de planificación nos planteamos las ideas primarias y reflexionamos sobre nuestras prácticas pedagógicas. A medida que avanzamos en la preparación de la exposición nos dimos cuenta de aspectos no considerados, lo que sirvió para fortalecer nuestros aprendizajes”* (DF10). En consecuencia, la forma de materializar la reflexión permite aprendizajes muy variados, dinámicos y significativos para el estudiantado.

Un segundo foco asociado con la reflexión se centra en que el aprendizaje puede concretarse a partir de los errores y de las dificultades que se presentan a medida que se lleva a cabo una tarea de carácter académico: *“con apoyo de la profesora, trabajamos la reflexión a través de los errores que se iban cometiendo y ello fue esencial al momento de resolver dudas y aclarar los momentos más complicados”* (DF12); *“producto de los errores identificados con la reflexión individual y grupal pudimos mejorar nuestra disertación y sentimos que estábamos aprendiendo de verdad”* (DF20); *“mediante el análisis, la conversación y nuestros puntos de vista logramos reflexionar sobre los errores incurridos, luego buscamos soluciones de forma consensuada”* (DF25). Estos hallazgos son consistentes con Castro Lerma (2017), en lo referente al hecho de que la exposición oral implica desentrañar diversas problemáticas que atañen a las diferentes fases del proceso, por lo que se hace necesario una preparación adecuada.

El tercer foco de reflexión se instala en la transferencia que realiza el profesorado en formación, desde su práctica en centros educacionales hacia la tarea de carácter académico que guía su aprendizaje. Un docente en formación declara que *“la reflexión se dio en todo momento y se enriqueció con la experiencia que hemos tenido en nuestras prácticas pedagógicas, ya que con la experiencia obtenida pudimos responder de mejor forma a lo solicitado”* (DF03). Otros participantes sugieren que la reflexión no es una tarea cognitiva compleja únicamente individual, sino social, ya que parte del análisis y socialización de experiencias: *“a partir de lo vivido en nuestras prácticas en colegios, para mí fue más fácil reflexionar desde los conocimientos previos y los intercambios comunicativos con otros miembros del grupo”* (DF22); *“reflexionamos con el diálogo mostrando puntos de vistas*

personales y llevándolo a la realidad social” (DF15). En consecuencia, los discursos relevan a un nivel primordial la reflexión como forma de asentamiento de los aprendizajes, que se sustentan en experiencias significativas tanto para los (as) alumnos (as), como para los docentes en formación.

CONCLUSIONES

La exposición oral desde un enfoque colaborativo se consolida como una estrategia para el aprendizaje y para la resolución de problemas. Como tal, forma parte de un proceso relevante para el estudiantado, que incluye planificación, desarrollo y presentación.

El profesorado en formación otorga gran valor a la metodología colaborativa para la toma de decisiones y, en este propósito, su implementación influye en aspectos académicos, cognitivos, sociales y comunicativos.

El abordaje de la exposición oral bajo este enfoque favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para el asentamiento de aprendizajes perdurables en el tiempo. Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo puede tener un impacto positivo en el desempeño académico del estudiantado.

La preparación de una exposición oral con un enfoque de esta naturaleza resulta ser una tarea compleja, puesto que cuando se trabaja en conjunto se evidencian dificultades que atañen a la organización de la actividad, a la búsqueda de información relevante, a la definición de roles según capacidades y habilidades, a la participación de cada integrante, a la delimitación de tiempos demandados para la tarea, al consenso sobre puntos de vista y opiniones grupales, y a la reflexión con fines pedagógicos, entre otras.

Las estrategias utilizadas por los participantes para remediar tales dificultades fueron: identificación del problema, conciencia sobre la dificultad, nuevo análisis de la problemática, retroalimentación grupal, uso de herramientas tecnológicas, diálogo constante y comunicación efectiva.

En el proceso de concebir el trabajo colaborativo como una estrategia didáctica eficaz para la toma de decisiones en el aula y para el fortalecimiento de aprendizajes significativos, especial importancia adquiere la reflexión que, según los discursos de los participantes, permite visualizar tres focos de interés: la reflexión constante como una forma de aprendizaje, la reflexión como una instancia de transferencia desde la práctica pedagógica a la academia y la reflexión como una estrategia que hace posible consolidar los aprendizajes a partir de los errores y de la dificultad.

Se colige, entonces, que la exposición oral colaborativa resulta ser una estrategia de gran impacto en el aprendizaje y en la reflexión sobre el mismo; por ello, se hace necesario investigar nuevas formas de abordaje que beneficien directamente el desempeño del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, M., Andrade, H., & Cerqueira, J. (2017). Un caso de tutoría grupal: aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo orientado a resolución de problemas de la especialidad en ingeniería ambiental. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 181-206.
- Brooks, G., & Wilson, J. (2014). Using Oral Presentations to Improve Students' English Language Skills. *Humanities Review*, 19, 199-212.
- Castro Lerma, I. (2017). *La Exposición como Estrategia de Aprendizaje y Evaluación en el Aula*. Razón y Palabra.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 152-168.
- Del Valle, M., & Curotto, M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 463-479.
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *La resolución colaborativa de problemas*. Secretaría General Técnica. <https://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>
- Gallardo, F., & Martínez, M. (2015). The use of oral presentations in Higher Education: CLIL vs. English as a foreign language. *Pulso*, 38, 73-106.
- Imaz, J. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad? *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696.
- León, C., & Aizpurúa, E. (2017). ¿Formulación abierta o cerrada de las preguntas en los cuestionarios? Resultados de un experimento sobre opinión acerca de la finalidad de las penas. *Boletín Criminológico*, 7(174).
- Martínez, S., Artiles, I., & Paz, L. (2018). La colaboración: componente esencial para evaluar el aprendizaje en la Carrera Ciencias de la Información. *Revista Conrado*, 14(62), 205-211.
- Morales, G., Rosas, Y., Peña, B., Hernández, A., Pintle, B., & Castillo, P. (2017). Exposición estudiantil en la universidad, una aproximación funcional y empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 43, 79-88.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *PISA 2015. Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. OECD. http://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:a2c06180-bc81-4465-a1e3-6157b5434f48/PISA2015_assessment%20framework.pdf
- Pérez Cruz, I., Chiriboga, W., & Martínez, A. (2018). El taller metodológico de trabajo colaborativo: un perfil de formación continua de los profesores de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6.
- Revelo, O., Collazos, C., & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M., & Domínguez-Fernández, J. (2016). Dificultades del lenguaje que influyen en la resolución de problemas. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 17-42.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Editorial de las Ciencias.
- Živković, S. (2014). The Importance of Oral Presentations for University Students. Mediterranean. *Journal of Social Sciences*, 5(19), 468-475.

19

ADAPTACIÓN DOCENTE EDUCATIVA EN EL CONTEXTO COVID-19: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

ADAPTING EDUCATIONAL TEACHERS IN THE COVID-19 CONTEXT: A SYSTEMATIC REVIEW

Enaidy Reynosa Navarro¹

E-mail: ereynosa@ucv.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8960-8239>

Edith Gissela Rivera Arellano¹

E-mail: gissela545@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3712-5363>

Darien Barramedo Rodríguez Galán¹

E-mail: rgd_edu@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6298-7419>

Rosa Elena Bravo Díaz²

E-mail: rbravodi@unprpg.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1510-0197>

¹ Universidad César Vallejo. Perú.

² Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Reynosa Navarro, E., Rivera Arellano, E. G., Rodríguez Galán, D. B., & Bravo Díaz, R. E. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 16(77), 141-149.

RESUMEN

El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar cómo la enseñanza y el aprendizaje, el aprendizaje en línea y la salud mental, han influido en los procesos de adaptación docente en el contexto COVID-19. El estudio se desarrolló siguiendo la metodología es-tablecida en la Declaración PRISMA, la información científica se recuperó principalmente de Scopus, Web of Science, EBSCO y Springer en un periodo meta de nueve meses. El proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión se desarrolló en tres meses. De los 358 estudios que arrojó la búsqueda especializada, solamente se incluyeron 23. Criterios de inclusión: artículos de investigación, revisiones sistemáticas y estudios de caso; revisados por pares, relacionados o interrelacionados con la enseñanza y el aprendizaje, el aprendizaje en línea, la salud mental del docente y la capacidad de adaptación docente en el contexto de la pandemia. Criterios de exclusión: investigaciones que no fueron sometidas a revisión por pares, con deficiencias metodológicas o que no demostraron relación o interrelación entre las categorías de estudio. Los resultados indican que la enseñanza y el aprendizaje, el aprendizaje en línea y la salud mental; han sido determinantes en los procesos de adaptación docentes en el contexto COVID-19.

Palabras clave:

Adaptación docente, COVID-19, aprendizaje en línea, educación a distancia, enseñanza y formación, salud mental.

ABSTRACT

The objective of this systematic review was analyzing how teaching and learning, online learning and mental health have influenced the processes of teacher adaptation in the COVID-19 context. The study was developed following the methodology established in the PRISMA Declaration, the scientific information was recovered mainly from Scopus, Web of Science, EBSCO and Springer in a target period of nine months. The identification, screening, eligibility and inclusion process took three months. Of the 358 studies returned by the specialized search, only 23 were included. Inclusion criteria: research articles, systematic reviews and case studies; peer-reviewed, related or interrelated to teaching and learning, online learning, teacher mental health and teacher adaptive capacity in the context of the pandemic. Exclusion criteria: investigations that were not subjected to peer review, with methodological deficiencies or that did not demonstrate a relationship or interrelation between the study categories. The results indicate that teaching and learning, online learning and mental health; have been decisive in the teacher adaptation processes in the COVID-19 context.

Keywords:

Teaching adaptation, COVID-19, online learning, long distance education, teaching and training, mental health.

INTRODUCCIÓN

La magnitud de la propagación de la COVID-19 trastocó la dinámica educativa global, obligando a romper con la vida cotidiana y asumir la prevención, el autocuidado y acceso a la tecnología como la manera más viable para preservar la vida humana sin renunciar a la educación. A raíz de ello, los docentes, como actores esenciales de la dinámica educativa, han vivido un inédito proceso de adaptación apalancado en el manejo emocional y la aplicación de las herramientas tecnológicas con fines educativos, este proceso disruptivo les ha permitido desempeñarse profesionalmente y marcar la pauta de la educación presente y futura.

Las medidas globales tomadas para sostener el desarrollo de la educación a raíz de la COVID-19, han sido realmente agresivas y revolucionarias, motivando que la academia abrace el conectivismo como paliativo a la crisis educativa que ha generado esta pandemia; ello demandó la implementación del aprendizaje en línea con el fin de mantener una relación educativa y profesional con alumnos y padres de familia a pesar del distanciamiento social obligatorio. En ese sentido, la capacidad de adaptación docente ha sido determinante para refundar los procesos de enseñanza y aprendizaje, captar los elementos positivos, complementarios y enriquecedores de su trayectoria profesional; complementarlos con el aprendizaje en línea y aventurarse en una experiencia educativa nueva, transformadora y futurista.

Al mismo tiempo, la capacidad de adaptación del docente ha ido más allá de la esfera educativa porque la carga de trabajo online, la necesidad de capacitación contrarreloj, los retos complejos de la tecnología (acceso y manejo), comunicarse con su audiencia a través de una cámara, entre otras situaciones vivenciadas; ha venido provocando un desgaste psicológico que ha impactado la salud mental

de las personas en general y de los docentes en particular (Medina, 2020).

A raíz de estos desafíos, se plantea como propósito de esta revisión sistemática analizar cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje en línea y la salud mental han influido en los procesos de adaptación docentes en el contexto de la COVID-19.

METODOLOGÍA

La revisión se desarrolló según la lista de verificación de 27 elementos y el diagrama de flujo previsto en la Declaración PRISMA. El levantamiento de información se realizó en Scopus, Web of Science, EBSCO y Springer, el periodo meta fue desde 01/12/2019 hasta 01/09/2020, el periodo de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión se desarrolló en tres meses. Los criterios principales de búsqueda fueron "education and COVID-19", "education and adaptation and COVID-19", "Teachers and COVID-19 and education". La búsqueda arrojó un total de 358 documentos que fueron procesados según la metodología mencionada, siendo seleccionados 23 investigaciones del total. Criterios de inclusión: artículos de investigación, revisiones sistemáticas y estudios de caso, revisados por pares, que abordan la relación entre las TIC, la salud mental del docente, los procesos de enseñanza aprendizaje y la innovación docente-educativa; con la adaptación docente educativa en el contexto de la COVID-19. Criterios de exclusión: se excluyeron aquellas investigaciones que no fueron sometidas a un proceso de revisión por pares, con deficiencias metodológicas o que no demostraron relación o interrelación entre las variables mencionadas anteriormente. Los artículos empíricos se evaluaron utilizando las herramientas de evaluación de la calidad de los estudios que propone National Heart, Lung and Blood Institute.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

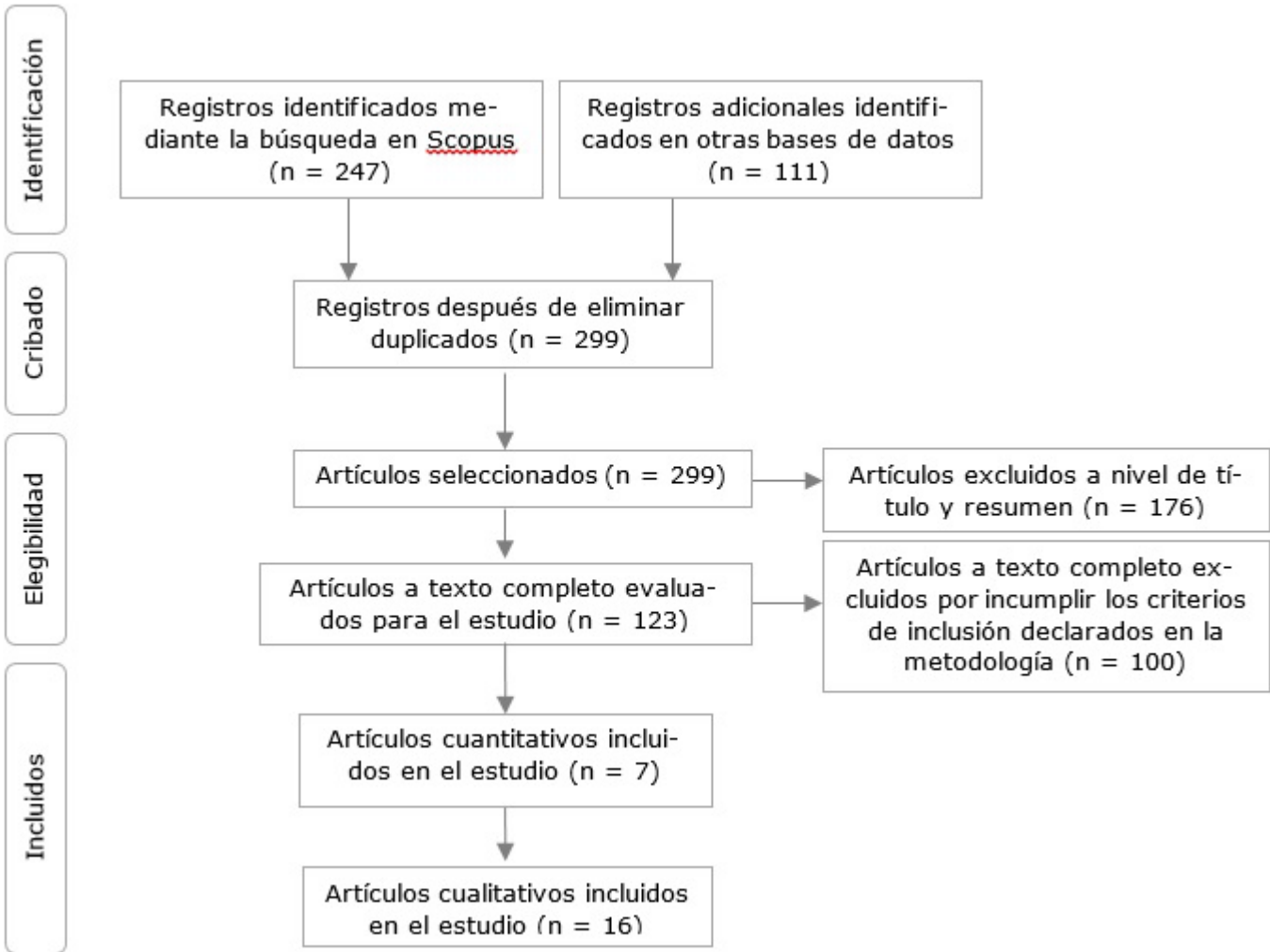


Figura 1. Adaptación de PRISMA Flow Diagram.

Tabla 1. Investigaciones incluidas en la revisión sistemática.

No.	Autores/ Año/ Título/ Publica	Adaptación docente educativa en el contexto de la COVID-19: una revisión sistemática			Metodología	
		Enseñanza y Aprendizaje	Aprendizaje en línea	Salud mental del docente	Tipo de estudio	Instrumento, técnica o método
1	(Bao, 2020) COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University/ <i>Human Behavior and Emerging Technologies</i>	X	X	X	Cualitativo	Estudio de caso
2	(Besser, et al., 2020) Psychological Stress and Vocal Symptoms Among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching During the COVID-19 Pandemic/ <i>Journal of Voice</i>		X	X	Cuantitativo	Encuesta
3	(Beteille, et al., 2020) Three Principles to Support Teacher Effectiveness During COVID-19/ <i>World Bank</i>		X	X	Cualitativo	Estudio de caso

4	(Blankenberger & Williams, 2020) COVID and the impact on higher education: The essential role of integrity and accountability/ <i>Administrative Theory and Praxis</i>		X		Cualitativo	Estudio de caso
5	(Chick, et al., 2020) Using Technology to Maintain the Education of Residents During the COVID-19 Pandemic/ <i>Journal of Surgical Education</i>		X		Cualitativo	Estudio de caso
6	(Cleland, et al., 2020) Adapting to the impact of COVID-19: Sharing stories, sharing practice/ <i>Medical Teacher</i>			X	Cualitativo	Estudio de caso
7	(Code, et al., 2020) Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19/ <i>Information and Learning Science</i>	X			Cualitativo	Entrevista
8	(Espino-Díaz, et al., 2020) Analyzing the impact of COVID-19 on education professionals. Toward a paradigm shift: ICT and neuroeducation as a binomial of action/ <i>Sustainability</i>		X	X	Cualitativo	Estudio de caso
9	(Hall, et al., 2020) Education in precarious times: a comparative study across six countries to identify design priorities for mobile learning in a pandemic. <i>Information and Learning Science</i>		X		Cualitativo	Estudio de caso
10	(Kaden, 2020) COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a k-12 teacher/ <i>Education Sciences</i>			X	Cualitativo	Estudio de caso
11	(König, et al., 2020) Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. <i>European Journal of Teacher Education</i>	X	X		Cuantitativo	Encuesta
12	(Mailizar, et al., 2020) Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. <i>Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education</i>		X		Cuantitativo	Encuesta
13	(Mukhtar, et al., 2020) Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era/ <i>Pakistan Journal of Medical Sciences</i>		X		Cualitativo	Estudio de caso
14	(Nuere & De Miguel, 2020) The Digital/Technological Connection with COVID-19: An Unprecedented Challenge in University Teaching. <i>Technology, Knowledge and Learning</i>		X		Cualitativo	Estudio de caso
15	(Picón, et al., 2020) Performance and educational training in digital competences in non-presential classes during the COVID-19 pandemic. <i>SciELO - Scientific Electronic Library Online</i>	X			Cuantitativo	Encuesta
16	(Ramrathan, 2020) School curriculum in South Africa in the COVID-19 context: An opportunity for education for relevance. <i>Prospects</i>	X			Cualitativo	Estudio de caso
17	(Rapanta, et al., 2020) Online University Teaching During and After the COVID-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity/ <i>Postdigital Science and Education</i>	X			Cualitativo	Entrevista
18	(Romero-Rodríguez, et al., 2020) Mobile Learning in Higher Education: Structural Equation Model for Good Teaching Practices. <i>IEEE Access</i>		X		Cuantitativo	Encuesta
19	(Salleh, et al., 2020) The impacts of COVID-19 through online learning usage for tertiary education in Malaysia. <i>Journal of Critical Reviews</i>		X		Cualitativo	Estudio de caso
20	(Taldong & Toquero, 2020) Philippine Teachers' Practices to Deal with Anxiety amid COVID-19/ <i>Journal of Loss and Trauma</i>			X	Cuantitativo	Encuesta

21	(Toquero, 2020) Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. <i>Pedagogical Research</i>	X	X		Cualitativo	Estudio de caso
22	(Wong & Moorhouse, 2020) The Impact of Social Uncertainty, Protests, and COVID-19 on Hong Kong Teachers. <i>Journal of Loss and Trauma</i>			X	Cuantitativo	Encuesta
23	(Zhu & Liu, 2020) Education in and After COVID-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. <i>Postdigital Science and Education</i>		X		Cualitativo	Estudio de caso

La Tabla 1 muestra la distribución de los resultados generales de la búsqueda.

El 30,43% de los estudios responden a la subcategoría enseñanza aprendizaje (3 de los 7 estudios demuestran interrelación con las demás subcategorías). El 65,22% a la subcategoría aprendizaje en línea (6 de los 15 estudios se interrelación con las demás subcategorías). El 34,78% a la subcategoría salud mental, (4 de los 8 estudios demuestran interrelación con las demás subcategorías). El 30,43% de los estudios incluidos fueron de enfoque cuantitativo, mientras que el 69,57%, cualitativo.

Al analizar los resultados, se encontró que enseñanza y aprendizaje, aprendizaje en línea y salud mental, fueron subcategorías centrales determinantes en los procesos de adaptación docente en el contexto de la COVID-19. Las mismas, con el propósito de desarrollar una discusión focalizada y coherente con el objetivo de esta investigación, se discuten a continuación.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje, así como su relación con la adaptación docente, se encontró que es fundamental transformar el paradigma de la escuela que tiene como objetivo la educación para todos por una educación para la relevancia y la pertinencia (Ramrathan, 2020). Los estudios revisados alertan la necesidad de que los aprendizajes, en esta coyuntura, sean oportunos, adecuados y convenientes, pero al mismo que exijan a los docentes una adaptación a la educación remota, o sea, adaptarse a un aprendizaje e innovar los diseños de aprendizaje y la dinámica pedagógica actual con el fin de superar las vicisitudes actuales y con vista al futuro.

La COVID-19 ha fertilizado el nuevo escenario educativo y al mismo ha sido el argumento para conducir la educación a modelos educativos mixtos que se vislumbra como una suerte de fusión entre los recursos pedagógicos tradicionales con las herramientas digitales modernas. Por lo tanto, aquellas instituciones que no estén preparados para estos cambios, tendrán que dar la bienvenida a un proceso disruptivo de transformación (que para muchas ya empezó) o simplemente desaparecer.

En relación con ello, un estudio realizado en Filipinas explica que la pandemia mundial abrió oportunidades para que el país mejore su modelo educativo y transfiera su atención a las tecnologías emergentes. El estudio sugiere, además, que las instituciones de educación superior deben aprovechar la oportunidad para fortalecer sus prácticas basadas en la evidencia y hacer que los planes de estudios respondan a las necesidades de los tiempos cambiantes (Toquero, 2020). La pandemia actual puede entenderse como un catalizador que puso de relieve la necesidad de un cambio educativo hacia modelos y prácticas más flexibles que respondan mejor a la complejidad e imprevisibilidad de la sociedad actual, rápida e interconectada, cuya brecha sigue siendo el manejo autosuficiente y eficaz de las TIC.

El proceso de adaptación docente en el contexto COVID-19, destaca la necesidad de capacitación docente para el manejo de las TIC. También, alerta que las herramientas digitales deben socializarse con los estudiantes antes de ser implementadas dentro del proceso educativo (König, et al., 2020) as part of the consequences of the COVID-19 pandemic lockdown schools in Germany closed in March 2020 and only partially re-opened in May. Teachers were confronted with the need to adapt to online teaching. This paper presents the results of a survey of early career teachers conducted in May and June 2020. First, we analysed the extent to which they maintained social contact with students and mastered core teaching challenges. Second, we analysed potential factors (school computer technology, teacher competence such as their technological pedagogical knowledge, and teacher education learning opportunities pertaining to digital teaching and learning. Los estudios revisados evidencian que docentes y estudiantes fueron sorprendidos por esta pandemia sin estar debidamente capacitados, a pesar de contar con una gama de aplicaciones y recursos tecnológicos propicios para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de los docentes, son escasas las evidencias de autodidactismo hacia el uso de herramientas virtuales para combinar las estrategias metodológicas y dinamizar el proceso educativo. Chick, et al. (2020), sugieren que

cuando se implementan estrategias metodológicas y se combinan con las posibilidades que ofrece la tecnología, los estudiantes pueden observar o descargar en cualquier momento materiales como videoconferencias grabadas con antelación para su revisión y utilizarlas como recursos de retroalimentación.

En suma, la enseñanza y el aprendizaje remoto han exigido una transformación radical del docente, y ello supuso riesgos –por momentos antagónicos–; sin embargo, la capacidad de adaptación docente determinó que el cambio no solamente era necesario, sino posible, y por ende, nuevamente se posicionó como sujeto insustituible para el desarrollo del aprendizaje en un entorno remoto, a partir del uso de tecnologías de información y comunicación o la infraestructura tecnológica necesarias (Picón et al., 2020).

Con relación al aprendizaje en línea y su relación con la adaptación docente en tiempos de pandemia, las investigaciones revisadas demuestran que el uso de recursos tecnológicos para enseñar ha sido determinante en los procesos de adaptación docente y que este se convierta en pieza importante para la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje (Nuere & De Miguel, 2020).

Para lograr ello, fue necesario desarrollar por un lado la capacitación docente de manera autodidacta o convencional, y por el otro afianzar habilidades humanas como la proactividad, la motivación y el optimismo. Nos obstante, el éxito en la enseñanza y el aprendizaje en línea no lo determina únicamente el manejo las TIC, dado que estas herramientas significan solo el primer paso hacia un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje que se avizora, la cual requerirá un replanteamiento conceptual y filosófico de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, de los roles y las conexiones entre maestros, estudiantes (Zhu & Liu, 2020). Las instituciones deberán estar preparadas para un giro de la educación tradicional a la educación en línea o a la educación mixta.

A pesar de los aprendizajes y experiencias adquiridas en el terreno tecnológico y educativo en el marco de la COVID-19, los hallazgos de un estudio desarrollado en Indonesia estimulan la necesidad de un mayor debate sobre cómo afrontar las barreras del aprendizaje en línea y maximizar sus beneficios para la educación mundial a futuro (Mailizar, et al., 2020). Tanto las barreras del aprendizaje en línea como la necesidad de amplificar sus beneficios, son definitivos para que docentes, y quienes administran las políticas educativas a escala global, interioricen que este tipo de aprendizaje es una fuente flexible y eficaz de enseñanza y aprendizaje que democratiza la educación, permitiendo el acceso de los estudiantes a

materiales educativos de manera fácil, rápida y sin límites geográficos.

Continuando con las barreras del aprendizaje en línea, un estudio comparativo realizado en Reino Unido, en coordinación con Australia, Bélgica, Chipre, Irlanda y los Países Bajos; encontró que la brecha del uso digital implica proporcionar un acceso adecuado a la tecnología y un acceso efectivo a la experiencia sobre el manejo de las TIC, especialmente para promover la interactividad en la enseñanza y el aprendizaje (Hall, et al., 2020). Según esta idea se presentan dos necesidades: conectividad de calidad (internet veloz) y capacitación en el manejo de las TIC, determinantes para el proceso del aprendizaje en línea. En ambos casos amerita gestionar los recursos materiales y humanos que permitan convertir estas necesidades en oportunidades para la mejora y el posicionamiento del aprendizaje en línea.

Asimismo, la implementación de estrategias educativas, la flexibilidad de los docentes vinculados al proceso educativo, así como su capacidad de adaptación, ha sido determinante a pesar de las limitaciones adquisitivas, padres de familia y/o educandos a quienes les resulta imposible adquirir las tecnologías que demanda el aprendizaje en línea, internet veloz, no contar computadoras de gama media o alta, equipadas con programas actualizados para el aprendizaje en línea como Zoom, Meet, Blackboard, entre otros, y, en su lugar, recurrir al uso de medios como tabletas o celulares inteligentes como una salida emergente.

Romero-Rodríguez, et al. (2020), destacan la importancia del uso de dispositivos móviles para mediar el aprendizaje en situaciones de pandemia, considerado estos equipos o dispositivos como recursos contingentes de mucha utilidad para no detener el proceso educativo. No obstante, aceptar que no todos los actores del aprendizaje en línea tienen las mismas posibilidades de conectividad es crucial para llegar a todos a partir de una planificación metodológica enfocada en las posibilidades individuales de dichos actores.

Como explicaron Salleh, et al. (2020), el aprendizaje en línea tiene ventajas y desventajas. Entre las ventajas destaca la flexibilidad de tiempo, flexibilidad del medio ambiente, costos más bajos, autodisciplina y responsabilidad. Entre las desventajas señala las indisciplinas que ocurren en el proceso, la falta de interacción cara a cara (no todos los actores tienen cámaras o internet de calidad), falta de aportes de los profesores (especialmente cuando estos son reacios a desaprender y comenzar a capacitarse en este nuevo escenario educativo, ya sea de manera autodidáctica o por exigencias institucionales), entre otras

desventajas como la escasez de instalaciones que den soporte al aprendizaje en línea con el objetivo de resolver las dificultades tecnológicas o cognoscitivas que surgen durante el proceso. Implementando las ideas planteadas podría evitarse situaciones adversas que afectan el desarrollo gradual de la enseñanza y el aprendizaje.

Dhawan (2020), analiza las fortalezas, debilidades, oportunidades y desafíos de los modos de aprendizaje en línea en tiempos de crisis. Entre las principales fortalezas argumenta que a través del aprendizaje en línea es posible planificar sesiones de aprendizaje centradas en el estudiante, que permitan personalizar los procedimientos y procesos en función a necesidades, por tanto, es competencia del educador combinar la amplia gama de recursos tecnológicos disponibles para lograr un aprendizaje significativo y sostenible en el tiempo. Por otra parte, bajo esta modalidad es posible implementar entornos de aprendizaje colaborativo e interactivo que permita una comunicación horizontal y retroalimentada entre estudiante-docente y estudiante-estudiante.

Como debilidades encontró que a través del aprendizaje en línea se pierde la comunicación y el contacto entre seres humanos por lo tanto corresponde a los docentes interiorizar este hecho, adaptarse y crear las estrategias pedagógicas (metodologías y técnicas de enseñanza y aprendizaje) que permitan convertir esta situación en una nueva oportunidad de desarrollo. Argumenta también – como debilidad –, que la flexibilidad horaria y de ubicación, aunque es la fortaleza del aprendizaje en línea, son aspectos frágiles que también crean problemas. Como oportunidades destaca la posibilidad de transformación educativa sin precedentes que tenemos, la cual permitirá a las personas vincularse con las tecnologías de aprendizaje como nunca antes. También, que los docentes, dentro del proceso adaptativo y de capacitación, son autosuficientes para practicar la tecnología y diseñar programas flexibles para una mejor comprensión de los estudiantes. Enfatiza que las personas, sin importar la edad, pueden acceder al aprendizaje en línea y aprovechar los beneficios que esta modalidad ofrece.

Por último, propone desafíos llamativos como garantizar la participación activa de los estudiantes durante la experiencia de aprendizaje en línea, la necesidad de adaptación de los docentes a un nuevo escenario educativo, desarrollar un sistema educativo eficaz y eficiente para impartir educación a través del modo en línea y asegurar el acceso a los recursos digitales de manera equitativa; esta indicación tiene un trasfondo institucional o de políticas educativas enfocadas en la infraestructura necesaria para la educación en línea, para garantizar que

estudiantes y docentes tengan acceso a los recursos necesarios.

Estos desafíos concuerdan con los cinco principios de alto impacto para la educación en línea que presenta Bao (2020), quien destaca la necesidad de una alta relevancia entre el diseño instruccional en línea y el aprendizaje, entrega efectiva de información instructiva en línea, apoyo adecuado brindado por profesores a los estudiantes; participación de calidad para mejorar la amplitud y profundidad del aprendizaje, y plan de contingencia para enfrentar incidentes inesperados de las plataformas de educación en línea.

Relacionado con la salud mental y su relación con la adaptación docente en tiempos de pandemia, la investigación encontró que el cambio del modo de enseñanza tradicional a una enseñanza virtual, generó una reacción en la vida del docente que le impuso una adaptación significativa y rígida, al menos en los primeros momentos. Desafortunadamente, las instituciones educativas no estaban preparadas ni tenían planes de contingencia para enfrentar situaciones complejas, esta situación, como ya se explicó, remeció la visión educativa mundial, provocando un giro inmediato de la educación tradicional a la educación en línea en todo el mundo (Blankenberger & Williams, 2020).

Los estudios indican que los cambios en el escenario educativo actual han generado en los educadores agotamiento debido a la sobrecarga laboral y cambiar o mejorar su enseñanza en línea e impartiendo enseñanza cara a cara, que implica trabajar más horas con grupos pequeños. Los resultados de la investigación de Kaden (2020) advierten un aumento en la carga de trabajo para el docente. Los docentes frente a esta pandemia han tenido que adaptarse no solo a nuevos enfoques metodológicos y la recarga laboral que ello implica, sino también a su propio confinamiento; experimentando un estrés psicológico generalizado sin precedentes.

Para lidiar con el estrés psicológico del docente ante nueva forma de enseñanza, se necesitan estrategias de orientación psicológica que le permitan entrar en un proceso de adaptación fluido y ordenado. Paradójicamente, Wong & Moorhouse (2020), encontraron que esta pandemia fortificó el estado motivacional de los profesores, estos tuvieron mayor empeño con su labor académica, equipando a sus estudiantes con instrumentos de navegación ante circunstancias difíciles y oscuras. Ello es un indicio alentador dado que los docentes deben adaptarse a la situación, dado que su protagonismo en la educación pospandémica será fundamental.

CONCLUSIONES

Los procesos de adaptación docente han estado marcados por la necesidad de educar a partir de una visión de un aprendizaje mixto, que propone una complementación entre los recursos pedagógicos tradicionales con las herramientas digitales modernas. Sin embargo, la incipiente formación docente en el manejo de tecnologías con fines pedagógicos le obligó a entrar en un proceso de capacitación constante y progresiva cuyo resultado ha sido una transformación radical en su visión pedagógica.

La capacidad de adaptación le ha permitido al docente mejorar o aprender nuevas habilidades para el acceso y manejo de las TIC con fines educativos, pero esta adaptación ha sido pragmática porque el éxito del aprendizaje en línea responde también a la forma cómo el docente es capaz de integrar estratégica, didáctica y objetivamente; esta modalidad con las estrategias de enseñanzas y de aprendizaje ya existentes.

La adaptación docente también ha demandado que este concientice las ventajas y desventajas del aprendizaje en línea y diseñar planes de contingencia para prevenir las situaciones que se deriven del proceso, ya sea manejo del tiempo, problemas de conectividad, disciplina de los educandos, la evaluación, la falta o el exceso de interactividad docente-alumno, alumno-alumno, las limitaciones económicas y/o tecnológicas, entre otras.

El docente ha tenido que adaptarse a la sobrecarga laboral que implicó capacitarse intensivamente para cambiar o mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, asimismo, ceñirse al aprendizaje en línea sin tener demasiada experiencia en esta modalidad; adicionándose ello a su propio confinamiento y problemas que en suma le conllevaron a un estrés psicológico generalizado sin precedentes en su ejercicio pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115.
- Besser, A., Lotem, S., & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological Stress and Vocal Symptoms Among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Voice*.
- Blankenberger, B., & Williams, A. M. (2020). COVID and the impact on higher education: The essential role of integrity and accountability. *Administrative Theory and Praxis*, 43(3), 404–423.
- Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using Technology to Maintain the Education of Residents During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Surgical Education*, 77(4), 729–732.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22.
- Hall, T., Connolly, C., Ó Grádaigh, S., Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., Bottema, J., Cazemier, G., Hustinx, W., Evens, M., Koenraad, T., Makridou, E., & Kosmas, P. (2020). Education in precarious times: a comparative study across six countries to identify design priorities for mobile learning in a pandemic. *Information and Learning Science*, 121(5), 423–432.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a k–12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 1–13.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4).
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 2–9.
- Medina, A. A. (2020). La Covid-19-transformacion educativa obligada. Paraguay 2020. *Academic Disclosure*, 1(1), 40–51.
- Nuere, S., & De Miguel, L. (2020). The Digital/Technological Connection with COVID-19: An Unprecedented Challenge in University Teaching. *Technology, Knowledge and Learning*, 3–13.
- Picón, G. A., González Caballero, K., & Paredes, N. (2020). Performance and educational training in digital competences in non-presential classes during the COVID-19 pandemic. file:///C:/Users/admin/Downloads/778-Preprint%20Text-1115-1-10-20200616.pdf
- Ramrathan, L. (2020). School curriculum in South Africa in the COVID-19 context: An opportunity for education for relevance. *Prospects*, 1–10.

- Romero-Rodriguez, J. M., Aznar-Diaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., & Gomez-Garcia, G. (2020). Mobile Learning in Higher Education: Structural Equation Model for Good Teaching Practices. *IEEE Access*, *8*, 91761–91769.
- Salleh, F. I. M., Ghazali, J. M., Ismail, W. N. H. W., Alias, M., & Rahim, N. S. A. (2020). The impacts of COVID-19 through online learning usage for tertiary education in Malaysia. *Journal of Critical Reviews*, *7*(8), 147–149.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, *5*(4), 1-5.
- Wong, K. M., & Moorhouse, B. L. (2020). The Impact of Social Uncertainty, Protests, and COVID-19 on Hong Kong Teachers. *Journal of Loss and Trauma*, *25*(8), 649-655
- Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and After COVID-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. *Postdigital Science and Education*, 1–5.

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

20

TEACHING THE CONCEPT OF TECHNO-UTOPIA AS A UNITY OF UTOPIAN AND DISTOPIC DISCOURSES

ENSEÑAR EL CONCEPTO DE TECNO-UTOPIA COMO UNIDAD DE DISCURSOS UTÓPICOS Y DISTÓPICOS

Julia Dmitrievna Smirnova¹

E-mail: myphilosophy@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2766-7318>

Regina Rinatovna Fazleeva¹

E-mail: pagua@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1402-8779>

¹ Kazan Federal University, Russian Federation.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Smirnova, J. D., & Fazleeva, R. R. (2020). Teaching the concept of techno-utopia as a unity of utopian and distopic discourses. *Revista Conrado*, 16(77), 150-153.

ABSTRACT

The cybertopias of the future combine two traditional mechanisms of utopian thinking: belief in the scientific progress and technologies capable of freeing life from restrictions restraining creative freedom (utopianism) and simultaneously criticizing a technological society with its dehumanizing potential (dystopism). In the context of virtual utopia, technology is becoming a way of transforming the individual and improving society, on the one hand, and a tool of human self-knowledge and a field of critical understanding of the negative consequences of global technologization, on the other hand. Technological change reconstructs the human community to such an extent that it gives rise to the concept of digital utopia - "digitopia" - due to the peculiarities of development and implementation of the Internet technologies in the everyday life of mankind. This article includes an attempt to teach cyberspace as a product of human creativity itself, which will allow studying the virtual reality more accurately and impartially: both the current present of the information society and its possible future.

Keywords:

Cyberspace, utopia, dystopia, digitopia, techno-romantic utopia, en-topia.

RESUMEN

Las cybertopias del futuro combinan dos mecanismos tradicionales del pensamiento utópico: la fe en el progreso científico y las tecnologías capaces de liberar la vida de las restricciones que restringen la libertad creativa (utopía) y al mismo tiempo criticar a una sociedad tecnológica con su potencial deshumanizador (distopismo). En el contexto de la utopía virtual, la tecnología se está convirtiendo en una forma de transformar al individuo y mejorar la sociedad, por un lado, y en una herramienta de autoconocimiento humano y un campo de comprensión crítica de las consecuencias negativas de la tecnologización global, por otro. El cambio tecnológico reconstruye la comunidad humana hasta tal punto que da lugar al concepto de utopía digital - "digitopía" - debido a las peculiaridades del desarrollo e implementación de las tecnologías de Internet en la vida cotidiana de la humanidad. Este artículo incluye un intento de enseñar el ciberespacio como producto de la propia creatividad humana, lo que permitirá estudiar la realidad virtual de forma más precisa e imparcial: tanto el presente actual de la sociedad de la información como su posible futuro.

Palabras clave:

Ciberespacio, utopía, distopía, digitopía, utopía tecnoromántica, en-topia.

INTRODUCTION

Virtual reality is an integral part of human life in the modern information society. Modern culture presents the Internet as a space existing outside material reality, as a field, in which “impossible” promises and hopes of modern society can be implemented, namely: individual freedom, equality as a universal unity of mankind beyond gender, racial, national, social, economic differences, technological progress that goes hand in hand with moral progress, social justice, free market and rule of law. Thus, the reality of real life finds its hope for the implementation of the dream of a “brave new world” in the virtual reality of cyberspace.

This study is made within the framework of the constructionist paradigm and phenomenological methodology. The constructionist paradigm (in the context of the classic work of Berger & Luckmann (1995), was applied to form and analyze the most accurate laws of the functioning of society, in order to find correlates of the social reality of our time with the utopian image of the ideal society of the future. In addition, the application of the constructionist paradigm allowed us determining how and why the individual's integration into the social system occurs, how the socialization process affects the subject himself/herself, how the objects of real life correlate with subjective cybertopias.

We used the phenomenological method to study such phenomena as cyberspace as a whole, the “utopia/dystopia” dichotomy and technoutopia in their formation and development in the context of digital modernity.

DEVELOPMENT

Virtual reality is an integral part of human life in the modern information society. Modern culture presents the Internet as a space existing outside material reality, as a field, in which “impossible” promises and hopes of modern society can be implemented, namely: individual freedom, equality as a universal unity of mankind beyond gender, racial, national, social, economic differences, technological progress that goes hand in hand with moral progress, social justice, free market and rule of law. Thus, the reality of real life finds its hope for the implementation of the dream of a “brave new world” in the virtual reality of cyberspace.

The Internet appears as a free communication space that can effectively develop outside the framework of control and censorship by the state and society: it is a true place of individual self-government and voluntary responsibility of both individuals and their associations. The virtual space changes not only every aspect of a person's life (the way of communication, economic, political relations, and art), but “online life” becomes a place for a person

to project and explore himself/herself, which is the main thing (Turkle, 2005).

However, at the same time, in the context of the virtual, the fragility and multidimensionality of human existence becomes even more noticeable: immersion in the Internet environment, virtual social networks and computer games reduce a person to closed microworlds, having only a remote resemblance to the complex and contradictory world of real social interaction. In the virtual world, *“everyone communicates with everyone at a higher speed, but with less depth”*. (Turkle, 2005, p. 299)

This thesis is an argument confirming the potential opportunity for virtual reality to act as a dystopia (Yar, 2012). In such dystopian discourses, cyberspace is described in four modes as a communication technology. Firstly, it is treated as a “forced substitution of the subject” in virtual relations: when the virtual becomes dominant and guiding communication subject. Secondly, cyberspace is treated as a mechanism for a person's virtual self-alienation: when a person becomes a part of virtual reality, while losing his/her freedom and existential capabilities (Leontiev, 2020).

Thirdly, virtual technology is described as a destructive form of mediation between people, becoming a manipulator of social interaction (Levitas, 2010). And finally, fourthly, virtual technology appears to be a powerful domination tool over human and society, exercising full control over social and political institutions (Jameson, 2005). These four ways of analyzing virtual technologies narrow down to the assertion that cyberspace does not contain anything positive, except for the fact that it breaks the density and quality of human relationships.

Based on the above, we would like to dwell in more detail on the concept of the so-called “techno-utopianism”, which (according to some researchers) “can be considered as the main ideological structure demonstrating the current stage in the development of perceptions about the nature of utopian ideas”. The ideology of “technoutopianism” is based on the fundamental conceptual and ideological unity of science and technology in the modern information society. This is due to optimistic expectations of the possibilities and consequences of the use of high-tech products, which will lead to the creation of a perfect society of the future, free from the burdens of material worries and engaged mainly in the self-development and knowledge of new things in all available areas of life. Techno-utopia thus becomes the image of an ideal community of people, where the power, law and social relations are built for the benefit and good of the people of the future, and the science and technology help the community to actively function and develop successfully, forming a

whole “techno-utopian” civilization of the future. Moreover, technological change reconstructs the human community to such an extent that it gives rise to the concept of digital utopia - “digitopia”, conditioned by the peculiarities of development and implementation of the Internet technologies in the daily life of mankind. Indeed, as noted above, the virtual space is able to increase personal freedom, freeing a person from the bureaucracy of power, ***“traditional socio-cultural hierarchies and outdated social schemes, as well as orders of industrial society. Modern ideologies of techno-utopianism are oriented towards the basic position - cancellation of state control and superiority of free market”***. (Medvedeva, 2011).

Thus, from the point of view of researchers of virtuality as a sociocultural phenomenon, the cybertopias of the future combine two traditional ways of utopian thinking: belief in the scientific progress and technologies capable of freeing life from restrictions restraining creative freedom (utopianism) (Klees, 2020) and simultaneously criticizing a technological society with its dehumanizing potential (antiutopism or dystopism). In other words, in virtual utopia, technology is becoming a way of transforming the individual and improving society, on the one hand, and a tool of human self-knowledge and a field of critical understanding of the negative consequences of global technologization, on the other hand. In this case, the concept of “information society” can be considered as an actual form of modern civilization development.

Therefore, the very fact of the techno-utopian “digital revolution” appears as a feature of technological modernization, which presupposes a whole range of various “post” ideologies: postcolonialism and post-communist programs, techno-orientalism, cybercolonialism, techno-romanticism, etc. Even certain eschatological expectations related to gramatical modernization and positive transformation of social reality as such are beginning to be vested in the information technologies, in the context of techno-utopianism. It should be noted separately that such a provocative concept as “digital eschatology” has appeared in the scientific literature, which incorporates into its definition two paradoxical positions of a person's ability to imagine, arising precisely in virtual space.

On the one hand, virtual utopia offers a person the opportunity to create and stay in the world of impossible, unpredictable, uncontrollable events, and, on the other hand, it proves once again that it is cyberspace that actualizes the fundamental human ability - the ability to imagine, to create ideal images of “impossible” societies. And here the human imagination begins to acquire new opportunities under the influence of information technology. According to researchers of digital modernity as a

cultural phenomenon, ***“digital eschatology is a variation of the anthropological turn, because it brings to the fore the awareness of the inevitable finiteness of a person, indicates the boundaries of his/her power and problematizes his/her essential foundations, one of which is imagination”*** (Stepanov, 2018)

The so-called “techno-romantic” utopias appear according to this foundation. In them, human imagination and intellect create the possibility of overcoming the boundaries of the material world and freely immerse in the space of cyber consciousness. The central point here is the very human desire for imagination, which provides a universal virtual connection between people, in which a person can be anything: man or woman, gay or heterosexual, black or white, yellow, etc. Thus, a virtual utopian society offers a person the opportunity to choose any identity, which means that rigid social hierarchies become meaningless. According to some theorists of our time, virtual reality contains the “revolutionary” potential of utopianism: the utopianism of cyberreality is revolutionary itself. In this logic, virtual utopia, by its very existence, asserts the existence of an ontological border between the materiality of an industrial society and the new reality of the Internet, which is a space of “mind” and “imagination”, not “matter” (Barlow, 2006).

The researcher of modernity, sociologist M. Yaar [3], does not agree with this idea. In his opinion, the very concept of cyberspace is false, since it is usually perceived and described as a field, having features that differ from the usual idea of reality. The logic of his reasoning comes down to the fact that the Internet environment is one of the many artificially created spaces, in which a modern human lives: the possibilities of communication mediated by virtuality are not different in comparison with any other traditional communication: speech, subject, sign-symbolic. According to Yaar, it turns out that virtual relationships do not contain anything specifically dehumanizing: their quality depends on the personal relationships of communication agents, and virtual reality is only a mediator of real communication itself. Thus, Yaar calls to consider virtual reality not in the dichotomy of “utopia/dystopia”, but rather as “en-topia” - “space within the social environment in which we live, and therefore, having properties similar to real communication: cyberspace is just as complex, ambiguous and contradictory, combining signs of both utopia and dystopia, as the actual space of real human interaction (Yar, 2012).

As a result of studying the virtual space of techno-utopia as the interaction of the utopian and dystopian aspects of the “impossible” worlds of the human imagination, several general comments can be made. Firstly, techno-utopias

of the future combine belief in the scientific progress and technologies capable of freeing life from restrictions restraining creative freedom (utopianism) and simultaneously criticizing a technological society with its dehumanizing potential (dystopism). Secondly, virtual utopia offers a person the opportunity to create and stay in the world of impossible, unpredictable, uncontrollable events, and, on the other hand, it proves once again that it is cyberspace that actualizes the fundamental human ability - the ability to imagine, to create ideal images of "impossible" societies. As virtual reality contains the "revolutionary" potential of utopianism: the utopianism of cyberreality is revolutionary itself. And, finally, techno-utopia becomes the image of an ideal community of people in which power, law and social relations are built for the benefit and good of the people of the future.

CONCLUSIONS

In the context of virtual utopia, technology is becoming a way of transforming the individual and improving society, on the one hand, and a tool of human self-knowledge and a field of critical understanding of the negative consequences of global technologization, on the other hand.

Indeed, if we proceed from a closer understanding and analysis of cyberspace as a product of human creativity itself, the researchers of modern society will be able to study virtual reality more accurately and impartially: both the current present of the information society and its possible future.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Barlow, J. P. (2006). A Declaration of the Independence of Cyberspace. <http://homes.eff.org/~barlow/Declaration-Final.htm>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1995). *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti: traktat po sotsiologii znaniia* [The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Medium Publ.
- Jameson, F. (2005). *Archaeologies of the future: The desire called utopia and other science fictions*. Verso.
- Klees, G. (2020). Utopia and utopianism: History of concept understanding. <https://cyberleninka.ru/article/n/utopiya-i-utopizm-istoriya-osmysleniya-ponyatiy>
- Leontiev, G. D. (2020). Invariants of the structure of utopian discourse. <https://cyberleninka.ru/article/n/invarianty-struktury-utopicheskogo-diskursa>
- Levitas, R. (2010). *The concept of utopia* (Vol. 3). Peter Lang.

Medvedeva, T. B. (2011). Technological Utopia and its form of representation in contemporary culture: the techno progressivism, transhumanism and digital utopia. *Nauchnye vedomosti BelGU. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo*, 20(115).

Stepanov, M. A. (2018). Digital Eschatology. *Novoe literaturnoe obozrenie*, (149), 333-352.

Turkle, S. (2005). *Epilogue (2004): Changing the Subject and Finding the Object*.

Yar, M. (2012). Virtual utopias and dystopias: The cultural imaginary of the Internet. *Utopia: Social Theory and the Future*, 179-95.

21

CONSIDERACIONES ACERCA DEL CUMPLIMIENTO DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

CONSIDERATIONS REGARDING THE FULFILLMENT OF ETHICAL PRINCIPLES IN SCIENTIFIC RESEARCH

Juan José Reyes Pérez¹

E-mail: jreyes@uteq.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5372-2523>

Miriam Patricia Cárdenas Zea¹

E-mail: mpcardenasz1979@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5325-5101>

Karina Alexandra Plua Panta¹

E-mail: karinaplupanta@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7999-9651>

¹ Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Reyes Pérez, J. J., Cárdenas Zea, M. P., & Plua Panta, K. A. (2020). Consideraciones acerca del cumplimiento de los principios éticos en la investigación científica. *Revista Conrado*, 16(77), 154-161.

RESUMEN

La falta a los principios éticos en la investigación científica como falsificación y plagio, es un problema que afecta la comunidad científica en los momentos actuales. Las malas conductas en este sentido afectan la originalidad del manuscrito, ponen en duda el prestigio del investigador y la revista que lo divulga. El presente artículo tiene como propósito realizar una discusión sobre los aspectos éticos y responsabilidades legales que se deben cumplir en una investigación; así como algunos de los recursos especializados para la detección de plagio que se encuentran disponibles. Se considera que la aplicación de buenas prácticas y el cumplimiento de los principios éticos aportan credibilidad a los resultados investigativos y confiabilidad a la ciencia a la que pertenece.

Palabras clave:

Artículo científico, principios éticos, redacción científica, plagio.

ABSTRACT

The lack of ethical principles in scientific research such as falsification and plagiarism is a problem that affects the scientific community at the present time. The bad behaviors in this sense affect the originality of the manuscript, they question the prestige of the researcher and the journal that disseminates it. The purpose of this article is to conduct a discussion on the ethical aspects and legal responsibilities that must be met in an investigation; as well as some of the specialized resources for the detection of plagiarism that are available. It is considered that the application of good practices and compliance with ethical principles provides credibility to the research results and reliability to the science to which it belongs.

Keywords:

Scientific article, ethics principles, scientific writing, plagiarism.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Santovenia & Linares (2011), la principal tarea que debe realizar un investigador para dar a conocer los resultados de su actividad científica en su esfera de acción, es la construcción y publicación de artículos científicos, que estén a disposición de la mayor cantidad posible de interesados, en el tema.

Para autores como Aveiga, et al. (2017), esto *“requiere de esfuerzo, dedicación y conocimientos básicos que permitan plasmar las ideas con claridad, propiedad y precisión de tal forma que el mensaje sea comprensible para el lector”*.

De modo que cuando se conforma el manuscrito no solo es cuestionable el dominio que tengan los autores en redacción, se mide además la veracidad, a la cual se le atribuye una connotación importante porque va a reflejar el prestigio de los escritores y de la revista que publica. En consonancia con esto, se debe tener en cuenta el cumplimiento de principios éticos, rigor científico y procederes correctos en la investigación.

Con la acelerada multiplicación de la información, la comunicad académica responsable de su difusión, le presta particular atención al cumplimiento de los códigos de comportamiento en el ámbito científico por una cuestión ética y legal, con el objetivo de publicar artículos confiables (Hortigüela, et al., 2017). Para Kornfeld (2012), *“la mala conducta en la investigación—fabricación, falsificación, y plagio—es un problema insidioso en la comunidad científica en la actualidad, con la capacidad de dañar a la ciencia, los científicos, y el público”*. (p. 877)

Ante las exigencias para que se cumplan los principios éticos en la investigación científica, constituye una necesidad para los investigadores que promuevan buenas prácticas en la investigación, redacción y publicación de artículos científicos. Esto evidencia que existe desinformación, insuficiente concienciación y un tratamiento no específico del tema entre editores, revisores y autores.

De acuerdo con lo antes tratado, el presente artículo tiene como objetivo efectuar una discusión sobre los aspectos éticos y responsabilidades legales que se deben cumplir en una investigación; así como algunos de los recursos especializados para la detección de plagio que se encuentran disponibles

El presente artículo tiene por objetivo realizar una discusión sobre los aspectos éticos y responsabilidades legales que se deben cumplir en una investigación; así como algunos de los recursos especializados para la detección de plagio que se encuentran disponibles.

METODOLOGÍA

La investigación se ha llevado a cabo a partir de la utilización de métodos de revisión bibliográfica exhaustiva de diversos sitios en los que se significan cuáles son los principales fallos éticos que se cometen en la redacción y publicación de materiales de investigación científica así como la revisión de legislaciones sobre el derecho de autor que existen pero que, a veces se obvian a la hora de diversificar lo que se quiere publicar. Ha servido de guía a los autores, la verificación de la fiabilidad de herramientas para la detección de plagio, como aspecto indispensable para promover actitudes responsables, en la asunción de posiciones argumentativas en la redacción y publicación de las investigaciones.

En cuanto a resultados, se pudo Cuando se conforma el manuscrito no solo es cuestionable el dominio que tengan los autores en redacción, se mide además su veracidad, a la cual se le atribuye una connotación importante porque va a reflejar el prestigio de los escritores y de la revista que lo publica. En consonancia con esto, se debe tener en cuenta el cumplimiento de los principios éticos, el rigor científico y los procederes correctos en la investigación.

Con la acelerada multiplicación de la información, la comunicad académica responsable de su difusión, le presta particular atención al cumplimiento de los códigos de comportamiento en el ámbito científico por una cuestión ética y legal, con el objetivo de publicar artículos confiables. Para Kornfeld (2012), *“la mala conducta en la investigación—fabricación, falsificación, y plagio—es un problema insidioso en la comunidad científica en la actualidad, con la capacidad de dañar a la ciencia, los científicos, y el público”*. (p. 877)

Ante las exigencias porque se cumplan los principios éticos en la investigación científica, constituye una necesidad para los investigadores que promuevan buenas prácticas en la investigación, redacción y publicación de artículos científicos. Esto evidencia que existe desinformación, insuficiente concienciación y un tratamiento no específico del tema entre editores, revisores y autores.

DESARROLLO

Jouve (2012), refiriéndose al cumplimiento de los principios éticos en la investigación científica, expresó: “sean cuales sean las medidas que se adopten, la ciencia basa su prestigio y su influencia en la credibilidad de sus descubrimientos, por lo que es necesario evitar los fraudes y mantener el principio de la honestidad y la verdad en la divulgación de los resultados de la investigación”. Resulta inaceptable las conductas inapropiadas porque es una

actividad consciente y no un hecho fortuito con un solo fin práctico de requisito preestablecido.

Desde la perspectiva de França (2016), las faltas éticas más comunes son la invención o fabricación, falsificación y manipulación de datos o imágenes, plagio, autoría injustificada o ficticia, publicación reiterada (parcial o total), autoplagio, citas bibliográficas incorrectas (proporcionar información incorrecta, dirección URL o DOI inexistente, listar citas sin consultarlas, exceso de autocitas), no citar la fuente de procedencia de las tablas o figuras, enviar un artículo a varias revistas a la vez, utilizar solo pruebas estadísticas con las que está familiarizado, entre otras prácticas inadecuadas.

El plagio es considerado como una ofensa moral, ética y legal que atenta contra los derechos de autor. Al cometerlo se daña los derechos morales del autor sobre su obra, ya que no se le da su debida acreditación y paternidad sobre la misma, y los derechos patrimoniales o de explotación, debido a que se publica otra obra que copia en gran parte a la primera.

Miranda (2013), describe dos ejemplos de infracción en este sentido:

- En el 2011, el Ministro de Defensa Alemán, Karl Theodor Guttenberg perdió su título de Doctor en Derecho y tuvo que renunciar a su cargo público tras descubrirse que había plagiado alrededor del 20% de las 475 páginas de su tesis doctoral (es decir, unas 95 páginas).
- En el 2012 la Semmelweis University de Budapest le revocó el título de Doctor al presidente de Hungría, Pál Schmitt, luego de comprobarse que había plagiado más de 197 páginas de las 215 que componen su tesis doctoral.

El autoplagio por su parte lo consideran Ramírez & Jiménez (2016), como un acto en el cual “el autor reutiliza sus escritos y los hace pasar como una obra inédita u original, y no cita ni referencia sus propias publicaciones” (p. 277). Esto es un tema complejo porque a pesar de referenciarse si la copia es bien sustancial puede considerarse como una duplicidad.

Las conductas no éticas como el plagio en trabajos de investigación académica ha sido objeto de numerosos estudios, tanto en instituciones educativas como en la comunidad científica por países como México (Guerrero, et al., 2017), España (Cebrián, et al., 2018), entre otros.

Para que no se incurra en mala conducta relacionada con la práctica científica es necesario que cada investigador adquiera las competencias sobre el cumplimiento de los

principios éticos, para ello es fundamental que reciba una formación académica en este sentido.

A un investigador lo debe caracterizar valores como la honestidad, respeto, imparcialidad, integridad, responsabilidad y transparencia; valores que deben adquirir desde sus estudios universitarios, pues se coincide con Ramírez, et al. (2018), en que esto garantiza que sea un especialista con altos niveles de compromiso, que exprese de forma adecuada su modo de pensar, sentir y actuar. Entre las buenas prácticas que lo debe identificar en este sentido se encuentran:

- Honestidad intelectual para proponer, ejecutar y presentar los resultados de una investigación.
- Detallar con precisión las contribuciones de los autores a las propuestas de investigación y/o sus resultados.
- Cumplir las responsabilidades mutuas entre los investigadores y los participantes de una investigación.
- Transparencia (describir las fuentes de información y financiamiento, declarar que un trabajo a publicar no se ha publicado antes).
- Integridad (no falsificar o fabricar datos, manipular datos, plagiar trabajos de otros, seguir los protocolos de investigación establecidos, entre otros elementos).

Para asegurar la precisión del conocimiento científico y proteger los derechos y la propiedad intelectual se han establecido diferentes normas éticas y legales. Las referentes al derecho de autor y derecho conexos o afines abarca la protección de las obras literarias, científicas y artísticas, entre otras. En el orden internacional existen tratados y convenciones como:

- Convenio de Berna (9/9/1886, completado en París el 4/5/1896). Es el convenio más antiguo y de mayor nivel de protección de las obras literarias y artísticas.
- Convención Panamericana de Washington (22/6/1947) para la protección de obras científicas, literarias y artísticas.
- Convención Universal sobre Derecho de Autor (UNESCO, Ginebra, 6/9/1952)
- Convención de Roma (26/10/1961) para la protección de los artistas, intérpretes o ejecutantes, los productores de fonogramas y los organismos de radiodifusión.
- Convenio de Ginebra (29/10/1971) contra la reproducción no autorizada de fonogramas, entró en vigor el 18/7/1973.
- Convenio de Bruselas (1974) sobre la distribución de señales de programas transmitidas por satélites.
- Tratado de Washington (1989) sobre la propiedad intelectual respecto de los circuitos integrados.

- Tratado de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual sobre Derecho de Autor (1996).
- El Convenio de Berna describe una serie de limitaciones y excepciones para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas:
- Artículo 10, número 1, son lícitas las citas tomadas de una obra que se haya hecho lícitamente accesible al público, a condición de que se hagan conforme a los usos honrados y en la medida justificada por el fin que se persiga.
- Artículo 10, número 3, "las citas y utilizaciones a que se refieren los párrafos precedentes deberán mencionar la fuente y el nombre del autor, si este nombre figura en la fuente".

En México el delito de plagio se encuentra de manera implícita en el derecho de autor en la legislación federal vigente desde 27 de mayo de 2015 donde plantean Timal & Sánchez (2017), que se "impondrá prisión de seis meses a seis años y de trescientos a tres mil días de multa por infringir en esta violación". (p. 57)

En Ecuador la Ley N° 9.739 distingue diversos supuestos de reproducción de la propiedad intelectual, en el art. 46 lit. A) incide "castigar con pena de tres meses de prisión a tres años de penitenciaría a quien, con ánimo de lucro o de causar un perjuicio indebido, reproduce o hace reproducir una obra inédita o publicada... sin autorización del titular o de sus causahabientes" y en el lit. E) "se reprime con pena de multa, por no mediar la prosecución del fin lucrativo, ni verificarse tampoco la intención de provocar un injustificado perjuicio. (Salom, 2016, p.14)

Por lo frecuente que resulta en estos tiempos el plagio a pesar de ser una práctica sancionable que viola las normas éticas y los derechos de autor, muchas revistas realizan un mayor esfuerzo para regular la literatura como acción para prevenirlo o erradicarlo. Con este propósito varias de ellas cuentan para el proceso de evaluación de los escritos mediante la asistencia de sistemas de detección de plagio (Plagiarism Detection Systems – PDS en inglés).

Las propuestas informáticas se encargan de buscar gramaticalmente elementos similares donde se pueda haber sucedido esto. En realidad, no lo detectan, solo muestran los textos que son similares para que los revisores decidan si lo es o no.

Existen disímiles propuestas de software de este tipo, unos más eficientes que otros, tanto comerciales como de uso gratuito, de servicio web o de escritorio, con base de conocimiento un motor de búsqueda o con múltiples fuentes (Internet, base de conocimientos propia). Desde el año 2004 la University of Applied Sciences de

la Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, mantiene un sitio especializado en software de PDS. Entre los comerciales más reconocidos a nivel internacional se encuentran:

- iThenticate: <http://www.ithenticate.com/>. Es un programa PDS desarrollado por Cross Check que se comenzó a utilizar en el año 2014. Cejas (2015), plantea que este software compara un artículo con una extensa base de datos de alrededor de 30 millones de artículos. Como resultado indica la similitud que pueda tener y muestra los párrafos idénticos y los textos copiados de cada uno, para que luego el editor evalúe cuánto del porcentaje arrojado es significativo y si el manuscrito es aceptable o no.
- Copyscape: <http://www.copyscape.com/>. Se introduce la URL de la página para comprobar si el contenido ha sido copiado sin respetar la propiedad intelectual (Carbonell, 2017). También tiene una versión gratis.
- Turnitin: <http://turnitin.com/es/home>. Es uno de los programas PDS más completa que existe. Fue creada por cuatro estudiantes de la Universidad de California en Berkeley y disponible en seis idiomas (inglés, español, turco, francés, alemán y portugués). Según noticia publicada por Geoghegan (2015), en el Reino Unido, el 98% de las universidades lo utilizan. Compara texto con una base de datos que contiene 155 millones de informes de estudiantes, 110 millones de documentos y 14 000 millones de sitios de internet. En el proceso de revisión comenta los documentos.

El uso del software Turnitin permite determinar el grado de similitud entre documentos y puede ser útil para ayudar a detectar los niveles de originalidad, sobre todo para identificar traducciones casi literales del inglés al español.

El acceso a las herramientas de uso comercial se les dificulta a los estudiantes y profesionales de escasos recursos. Como respuesta a esto se han desarrollado varias propuestas de acceso gratuito (aunque la mayoría tienen limitaciones de uso libre), algunas de ellas son descritas por Díaz (2017):

- QUETEX: <http://www.quetext.com/>. Es muy fácil de usar con revisiones ilimitadas y reporte rápido. Permite evaluar trabajos de más de 1000 palabras. Indica marca de posible plagio en el texto. Solo permite copiar y pegar el texto y no se puede descargar reportes.
- Dupli Checker: <http://www.duplichecker.com/>. Es una plataforma de trabajo intuitiva que emite reporte de forma rápido e indica las fuentes plagiadas. Acepta cargar archivos en formato .docx .txt. Limita el tamaño de los ficheros hasta 50kbo1000palabras.
- Search Engine Reports: <https://searchenginereports.net/plagiarism-checker/>. Permite realizar revisiones

ilimitadas. Cargar archivos en formato .docx y .txt así como copiar y pegar. Revisa trabajos de más de 1000 palabras. Es fácil de usar. Muestra reporte con el porcentaje de originalidad. Indica posible plagio en el texto y acceso a la posible fuente.

- Small Seo Tools: <http://smallseotools.com/plagiarism-checker/>. Realiza revisiones ilimitadas de archivos .docx y .txt, así como copiar y pegar la información con un máximo de 1000 palabras por búsqueda. Muestra reporte con indicación de un porcentaje de originalidad. Permite acceso a las posibles coincidencias para comparación visual.
- Essay Have: <https://essayhave.com/check-paper-for-plagiarism.html>. La versión gratuita solo puede revisar cinco documentos por mes.
- Plag Scan: <http://www.plagscan.com/es/>. La versión gratuita no permite revisión de múltiples documentos. Según su página web es usado por más de 1000 organizaciones en todos los continentes. Dispone de una amplia base de conocimiento conformada por billones de documentos de actualización diaria.
- Plagiarism Software: <https://www.plagiarismsoftware.net/>. Solo permite revisar dos trabajos por día.
- Plagiarisma: <http://plagiarisma.net/es/>. La versión libre solo permite la revisión de cinco trabajos por día y no funciona en Windows 10.
- Viper: <https://www.scanmyessay.com/>. Fue creado por una empresa de Reino Unido. Según se indica en su sitio web dispone de más de 10 billones de fuentes. Tiene versión gratuita (aunque limitada). Presenta el inconveniente de que no detecta paráfrasis.
- Plagiarism Check: <http://plagiarismcheck.org/documents>. Solo permite revisar documentos en inglés de hasta 300 caracteres.
- Plag Tracker: <http://www.plagtracker.com/>. Solo permite un documento por día.
- Plag: <https://www.plag.es/>. Requiere suscripción, pero permite subir archivos en diferentes formatos. Genera un índice de similitud e indica el riesgo de posible plagio.
- Paper Rater <http://www.paperrater.com/features>. Cuenta con una versión gratuita. Solo revisa documentos en inglés. Además de determinar la autenticidad, analiza su estructura gramatical. Sirve para realizar correcciones al aportar sugerencias gramaticales y de sintaxis.

Este autor al realizar un estudio sobre el servicio de estos sistemas PDS concluye que Search Engine Reports fue la que mejor se desempeñó, seguida por Small Seo Tools y luego por Dupli Checker. Por otra parte, considera que

Quetex no es de la más adecuada porque fue la que menor índice de éxito obtuvo.

Comas, et al. (2014), también han reportado experiencia con el uso de otros sistemas PDS como son:

- Copionic: <http://copionic.citilab.eu/>. Permite que se suban archivos en múltiples formatos. Genera un .pdf con los resultados de cada documento analizado. La búsqueda no es instantánea. Su interface es muy simple y sin opciones de búsqueda. La fiabilidad es muy baja.
- DOC cop: <http://www.doccop.com/>. Presenta resultados aceptables en la detección mediante la comparación de archivos, pero en la búsqueda de plagio al comparar con Internet casi no detecta porque no codifica acentos ni los signos de puntuación. No permite hacer una segunda consulta vía web hasta que no envía el programa un mail con el primer resultado.
- Ephorus: <https://www.ephorus.com/es/>. Coopera con varios proveedores de entornos virtuales de aprendizaje entre los que se encuentra Moodle. Permite enviar trabajos mediante un formulario con un código de entrega. Permite el envío de notificaciones cuando se envíen un documento o se encuentre un porcentaje de plagio. La búsqueda no es instantánea y la versión de prueba no permite la comparación entre archivos.
- Plag Aware: <http://www.plagaware.com/>. Ofrece una versión de prueba gratuita. Permite comparar archivos, texto y páginas web. La búsqueda es rápida y tiene un porcentaje de fiabilidad elevado. Permite descargar los informes resultantes en formato pdf. Solo está disponible en inglés y alemán.
- Plagiarism Detect: <http://www.plagiarismdetect.com/>. Los resultados de detección no son muy buenos y solo admite documentos escritos en inglés.
- PlagiarismDetection: <http://www.plagiarismdetection.org/Estábienorganizado>. Tiene poca fiabilidad en la detección. No permite subir archivos. Las búsquedas se hacen de manera individualizada. Permite el envío por mail. Limita las palabras de búsqueda y está en inglés.
- Plagiarism Finder: <http://www.plagiarismfinder.de/>. Las fiabilidades aceptables. Dispone de múltiples opciones, modos de comparación, filtros de webs, avisos y presentación de resultados. Solo está disponible en alemán.
- Plagiarism-Detect: <http://plagiarism-detect.com/>. Es poco fiable en la detección de textos en castellano. Las búsquedas de coincidencias se hacen de manera individualizada, aunque se pueden poner archivos en cola de uno en uno. Está en inglés.

Es importante significar, cómo el empleo de este tipo de herramientas informáticas es de gran utilidad para todo aquel que desee corroborar la originalidad de un escrito, a eso se le atribuye el hecho de que se hayan proliferado tanto en la actualidad y que existan variadas propuestas. Cada una con sus particularidades y potencialidades sirven de apoyo para comparar y enlazar casi todo tipo de textos. Por lo que se recomienda que, se hurgue sobre su uso produce un efecto de respeto y responsabilidad en los escritores para no incurrir en plagio y ser detectados como fraudulentos.

El colectivo de autores de este artículo, quiere reconocer que algunas revistas científicas además de establecer un código de ética, emplean estos sistemas PDSen los procedimientos de evaluación de los artículos científicos que se postulan para ser publicados, lo que es considerado como un elemento de la calidad. Estudio realizado por Reyna & Alonso (2017), a una selección de 42 revistas latinoamericanas especializadas en bibliotecología y ciencia de la información indica que solo el 10% (que representa 4 revistas) lo utilizan, lo que constituye este criterio el menos cumplido de 38 analizados. La intención es que sea incorporado de forma paulatina por más revistas.

CONCLUSIONES

Por los argumentos expuestos, se puede aseverar que para el proceso de desarrollo de publicaciones de carácter científico, es necesario que, el investigador cumpla con los principios éticos caracterizados por valores como la originalidad, transparencia e integridad; base de buenas prácticas en la investigación científica.

Se considera, como aspecto crucial, el hecho de que los investigadores conozcan y apliquen en su práctica científica, elementos precisos de una cultura dotada mediante un sistema de capacitación que evite conductas inapropiadas al saber de las implicaciones jurídicas que regulan su cumplimiento; así como de los sistemas de detección de plagio como elemento de autovaloración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aveiga, V. I., Rúa, L., Vélez, Y., Giler, J., & Pinargote, A. (2017). La redacción de artículos científicos como vía para fomentar la cultura investigativa en la comunidad universitaria. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(4), 1-8.
- Cebrián, V., Raposo, M., Cebrián, M., & Sarmiento, J. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI*, 21(2), 105-129.
- Comas, R., Urbina, S., & Gallardo, J. M. (2014). Programas de detección de plagio académico: conocimiento y uso por parte del profesorado de eso y consejos para su utilización. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (49).
- Díaz, D. (2017). Herramientas «antiplagio»: ¿son confiables? Estudio de casos. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (61).
- França, O. (2016). Análisis y valoración de políticas preventivas de inconductas de investigadores científicos. *Ciencias Psicológicas*, 10(1), 77-83.
- Geoghegan, T. (2015). El plagio en Reino Unido, una voz independiente. <http://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/03/110302plagioeducacionperiodismop.shtml>
- Guerrero, P., Mercado, J., & Ibarra, L. M. (2017). La deshonestidad, elemento que altera la integridad en las prácticas académicas en las Instituciones de Educación Superior. *Estudios de caso comparados. Investigación y formación pedagógica revista del CIEGC*, (5), 6-25.
- Hortigüela, D., González, G., & Hernando, A. (2017). Valoración del investigador sobre los códigos éticos en el ámbito científico. *Perfiles Educativos*, 39(155), 38-50.
- Jouve, N. (2012). La ética en la investigación. Los mayores escándalos de 2012. http://civica.com.es/etica_social/la-etica-en-la-investigacion-los-mayores-escandalos-de-2012/
- Kornfeld, D. S. (2012). Research misconduct: The search for a remedy. *Academic Medicine*, 87(7), 877-882.
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista chilena de derecho*, 40(2), 711-726.
- Ramírez, R., & Jiménez, H. D. (2016). Plagio y «auto-plagio». Una reflexión. *Histolero. Revista de Historia Regional y Local*, 8(16), 273-283.
- Ramírez, A., Hernández, J. E. & Viamontes, E. R. (2018). Consideraciones acerca de la formación de valores en la educación superior. *Opuntia Brava*, 10(1).
- Reyna, F. R., & Alonso, J. O. (2017). Las revistas digitales de bibliotecología y ciencia de la información frente a los nuevos criterios de calidad de Latindex. *Ibersid*, 11(2), 59-64.

- Salom, C. (2016). Informe sobre el proyecto de ley «Derechos de Autor. Reproducción de obras intelectuales y artísticas. C/968/20156». <http://publicaciones.fder.edu.uy/index.php/idp/article/view/109>
- Santovenia, J. R., & Linares, M. P. (2011). Proponen curso de redacción de documentos científicos desde la perspectiva de las Ciencias de la información. *Ciencias de la Información*, 42(2), 71-73.
- Timal, S., & Sánchez, F. (2017). El plagio en el contexto del derecho de autor. *Nueva Época*, 11(42), 48-66.

22

JUEGOS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS EN LOS NADADORES DE 6-7 AÑOS

GAMES TO DEVELOP THE BASIC MOTIVE ABILITIES IN THE SWIMMERS OF 6-7 YEARS

Yamara Armenteros González¹

E-mail: yamara.armentero@nauta.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5714-4334>

Arays Hernández Garay²

E-mail: ahernandez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7679-0465>

Alejandro Valero Inerarity²

E-mail: alejandrovaleroinerarity@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0120-0904>

Emiliano Andrés Reyes Barrizonte²

E-mail: arbarrizonte@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6903-0783>

Roberto Rivera Díaz³

E-mail: rivera19482@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4834-418X>

¹ Combinado 2. INDER Municipal Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

³ Sectorial Provincial del INDER. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Armenteros González, Y., Hernández Garay, A., Valero Inerarity, A., Reyes Barrizonte, E. A., & Rivera Díaz, R. (2020). Juegos para desarrollar las habilidades motrices básicas en los nadadores de 6-7 años. *Revista Conrado*, 16(77), 162-171.

RESUMEN

El presente trabajo titulado: Complejo de juegos para desarrollar las habilidades motrices básicas de los nadadores de 6 - 7 años de la Escuela Fernando Cuesta Piloto, le permite al personal calificado tener una guía de actividades a través de juego para desarrollar el proceso de enseñanza de las habilidades motrices básicas. Para el desarrollo de este trabajo se utilizó un estudio de tipo experimental, el cual se desarrolló en un periodo de 6 meses (tercer periodo del proceso de enseñanza) para evaluar la influencia del plan de actividades a través de juego en los indicadores que componen las habilidades motrices básicas, para el mismo se tomó una población de 10 atletas, de ellos 6 hembras y 4 varones. Además, se utilizaron diferentes métodos teóricos (Analítico - sintético, Histórico-Lógico e Inductivo-Deductivo), métodos Empíricos (Experimento, medición, y entrevista) y los datos fueron procesados en el programa Estadístico SPSS, utilizando los métodos: distribución empírica de frecuencia (cálculo porcentual) y prueba de Wilcoxon.

Palabras clave:

Juegos, Habilidades motrices básicas, natación.

ABSTRACT

The present titled work: Complex of games to develop the basic motive abilities in the swimmers of 6 - 7 years of the School Fernando Pilot Costs, it allows the qualified personnel to have a guide of activities through game to develop the process of teaching of the basic motive abilities. For the development of this work a study of experimental type was used, the one which you development in a period of 6 months (third period of the teaching process) to evaluate the influence of the plan of activities through game in the indicators that compose the basic motive abilities, for the same one a population of 10 athletes he/she took, of them 6 females and 4 males. Different theoretical methods were also used (Analytical - synthetic, Historic Logic and Inductive Deductive), Empiric methods (measurement, experiment and analysis of the documentary) and data were processed in the Statistical program SPSS, using the methods: empiric distribution of frequency (percentage calculation) and test of Wilcoxon.

Keywords:

Games, basic motive Abilities, swimming.

INTRODUCCION

A lo largo de la historia, para la enseñanza de las actividades acuáticas se han seguido diversas estrategias, que han ido desde los estilos más tradicionales, utilizando para ello el mando directo y la asignación de tareas, hasta los estilos que hacen intervenir al participante más cognitivamente. Para obtener éxitos durante la etapa de Formación Básica de la Natación en dichas edades, es necesario que el profesor utilice variedad de métodos y medios para la enseñanza, buscando de esta forma que la clase de natación no se esquematice, lo cual podría provocar el rechazo de los niños por la actividad.

El juego puede ser utilizado durante todo el desarrollo de la clase o sea en las diferentes partes, mediante una adecuada selección que garantice el cumplimiento de los objetivos planteados pero que contengan un factor motivacional, que interese, guste, y que el niño disfrute con el mismo, logrando un clima adecuado, que posibilite un desarrollo cognitivo, buenas relaciones interpersonales y afectivas, es un elemento de fundamental importancia en el desarrollo de cualquier proceso de enseñanza. Debido a las características del juego, esta actividad se establece como un medio de fácil empleo y de alta resultabilidad dentro del proceso de aprendizaje. Inicialmente planteando el juego como una actividad de alto contenido emocional.

Este contenido emocional conlleva a que las personas al jugar se desinhiban en algunos parámetros de comportamiento y den libertad a sensaciones, emociones, expresiones y acciones. Es importante resaltar que una de las condiciones para que una actividad sea considerada como juego, requiere la voluntaria participación del individuo. Una persona que sea «obligada» a participar en un juego, estará desarrollando una determinada función dentro del juego, pero no estará jugando.

El agua genera en las personas una actitud caracterizada por una alta emocionalidad, causada por la novedad del medio y las nuevas posibilidades de movimiento que se pueden desarrollar en ella, la utilización de formas jugadas dentro del marco de la clase de natación y de un proceso de enseñanza-aprendizaje se constituyen en un medio de gran valor para complementar los procesos de formación de habilidades específicas.

Numerosos estudios se han referido a la enseñanza de la Natación, entre los que se encuentran Wiessner (1950), que ha basado sus estudios en los trabajos de Gaulhofer y Streicher de la gimnasia natural, donde se ofrece una alternativa basada en la enseñanza multiforme de la natación, de tal forma que el principiante comienza la instrucción con ejercicios de adquisición de confianza, juegos,

zambullidas y otras formas colectivas de ejercicios básicos; posteriormente aprende las técnicas de natación donde el escoger brazadas simultáneas o alternativas es una cosa opcional.

Catteau & Garoff (1974), su estudio lo basan en la enseñanza de las habilidades, que se produce aproximadamente entre los 6 o 7 años, trabajando el equilibrio, flotación, respiración y propulsión, a través del juego. Los españoles Franco & Navarro (1980) a través de su obra: **Habilidades acuáticas para todas las edades** engloban el proceso educativo en tres etapas (aprendizaje, iniciación y orientación o especialización) utilizando como habilidades acuáticas más importantes y en este orden, la flotación, la respiración y la propulsión. Para su puesta en práctica utilizan el juego, descomponiendo las acciones técnicas de los estilos de natación a través del método analítico/progresivo.

Con la publicación: **los niños y el agua** (Mantileri, 1984), una de las grandes obras que han servido de guía a la inmensa mayoría de educadores de nuestros tiempos, propone una metodología basada en el juego donde pretende que el niño sea feliz, autónomo y que esté a gusto en el agua. Propone un aprendizaje donde la experiencia del mundo acuático se realice sin tropiezo, motivado por la inquietud de expansión del alumno. Para ello es necesario crear un ambiente de juego y de alegría, donde el educador actúe como animador y los acompañantes se sitúen como un refuerzo de vigilancia, en el bordillo con ayuda individual, momentánea y totalmente ocasional.

En la misma línea, Illuzzi (1989), afirma que la enseñanza de las actividades acuáticas consiste en un movimiento de exploración a través del cual se usa solamente el entorno acuático para la estructuración del aprendizaje y movimientos acuáticos. Para ello utiliza el material y el juego en las piscinas, apoyándose en las implicaciones que esto tiene para la enseñanza de las habilidades acuáticas en los niños preescolares. Toda su propuesta está basada en el aprendizaje a través de los principios pedagógicos comunes en la educación del movimiento. El educador usa el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, utilizando para ello preguntas y organizando las habilidades acuáticas hacia las áreas de concepto, a través del uso de las propias habilidades.

Guerrero (1991), el método o estrategia para su aplicación utilizada es siempre el juego, haciendo vivenciar al niño su aprendizaje a través de formas lúdicas y siempre gratificantes. En su planteamiento difiere de otros autores, manifestando que no es recomendable el utilizar material auxiliar, aunque sí que opta por la utilización de material recreativo (tapices, aros, pelotas, etc.).

En este sentido, tendríamos que analizar, que el niño siempre ha jugado y realizado actividades físicas de forma natural, por lo que debemos aprovechar estas características psico-sociales propias de la edad para factibilizar la enseñanza de los elementos básicos de la natación mediante el método de juego, atendiendo a lo planteado por Ruiz (2005); y Lucero & Maza (2015), quien nos dice *... las nuevas tendencias de la enseñanza de la natación se dirigen a generar una educación infantil basada en la alegría y en la libertad del alumno, en la creatividad, e iniciativa propia que culmine en la auto-actividad, la auto-disciplina, y la apropiación de los fundamentales objetivos de la categoría.*

En Cuba se han aplicado los juegos en diferentes programas de enseñanza de la natación en Camagüey, Díaz & Brito (2003), dan a conocer una propuesta de juego para determinar las principales características de las habilidades motrices acuáticas que se ponen de manifiesto en los nadadores de 6 – 7 años de edad. Haces & Martín (1990), analizan la influencia del juego en el desarrollo de las habilidades motrices básicas, de igual forma lo realizan los autores Mirabal & González (2008).

Valorando los antecedentes de nuestro trabajo podemos decir que en el entorno internacional y nacional describen el juego como un punto fuerte, en la enseñanza de las habilidades motrices básicas de los nadadores, debido a la repercusión que tiene la misma para el desarrollo deportivo, además la natación ha tenido una acogida muy fuerte en toda la población, especialmente por parte de los niños. La causa puede ser, el encanto que brinda el desarrollo de las actividades acuáticas, pues según Franco & Navarro (1980), en el mundo muchos niños, se han inclinado hacia la natación por el placer de moverse dentro del agua y la alegría que este movimiento ofrece.

La etapa de enseñanza – aprendizaje se realiza en Cienfuegos con el método tradicional, lo que ha promovido una orientación técnica, encaminada hacia el aprendizaje directo de los elementos básicos propios del deporte y de los diferentes mecanismos técnicos de los estilos, utilizando un procedimiento mecánico, repetitivo y esquemático, que brinda escasas posibilidades al niño de tener algún tipo de independencia o creatividad durante la clase y casi siempre la mayor parte de los niños terminan sin saber nadar o tardan un año para su aprendizaje.

En estudios realizados se ha detectado que los profesores de natación emplean poco los juegos en la clase aspecto tratado en diferentes bibliografías consultadas, las cuales sugieren la importancia de su utilización dentro de la clase, no como algo adicional o improvisado, sino como

un medio para el aprendizaje de las cualidades básicas dentro de las clases de la natación, donde se considera que se debe tener presente al juego como elemento primordial en el proceso enseñanza aprendizaje, partiendo del precepto de que el niño aprende jugando.

De algunos años a la actualidad, la natación ha adquirido un impulso que nunca antes se había visto y conocido, pues permite al niño deleitarse con movimientos dentro del agua, sin libertad, espontaneidad y alegría, la clase de natación de niñas de 7 años pierde su más íntimo y profundo contenido. La esencia del niño es la alegría; una clase donde esta no exista, no es verdaderamente educativa. Por estas consideraciones y por todo lo antes expuesto, se formula como objetivo general del trabajo: Diseñar un complejo de juegos para desarrollar las motrices básicas de los nadadores de 6 – 7 años de la Escuela Fernando Cuesta Piloto.

DESARROLLO

Este concepto (actividades acuáticas) ha sido acuñado recientemente en nuestra sociedad, pues a lo largo de la historia el agua ha sido entendida bajo distintas concepciones (Moreno & Gutiérrez, 1996, 1998), de las cuales, la más conocida ha sido el término de natación.

El ser humano no ha poseído la facultad instintiva de nadar desde el comienzo de la historia, sino que ésta ha sido adquirida, esencialmente determinada por factores sensoriomotores y perceptivo motores muy elaborados (Da Fonseca, 1994), aunque en etapas iniciales observemos claros indicios de reflejos natatorios. El aprendizaje de la natación, como cualquier otro aprendizaje adaptativo, no está inscrito en los genes de la persona, al contrario de otras especies como los peces y los anfibios, que desarrollan a lo largo de su evolución estrategias de adaptación acuática muy características. La posición bípeda de la persona ha marcado la diferencia con el resto de los animales, pues su actitud postural y el natural equilibrio de su cuerpo le ha permitido realizar movimientos en tierra y en agua.

La actividad lúdica (Juego) es un excelente medio para el cumplimiento de diferentes tareas: la formación del colectivo infantil, la creatividad, la socialización, la colaboración, la cooperación, la oposición, la actitud positiva ante el cumplimiento de determinadas tareas, logrando en ellos la independencia necesaria para sentirse parte del colectivo, la atención diferenciada a los que presentan excesiva actividad con estrategias que propicien su incorporación y aceptación.

Cabe anotar que no se debe encasillar la natación en un esquema rígido exclusivamente técnico de los cuatro

estilos competitivos. Se debe entender la natación siempre como una opción muy amplia de movimiento, en la cual se establecen relaciones corporales con un medio que permite infinidad de posibilidades. El placer y los beneficios de una práctica en el agua, se pueden lograr realizando diferentes tipos de movimientos totalmente libres no exclusivamente con la utilización de los estilos técnicos, sobre todo en los inicios del aprendizaje, específicamente en las cualidades básicas.

Los juegos contribuyen al logro de un buen estado de salud; al desarrollo de las cualidades básicas, la formación de valores, actitudes y normas indispensables. Los juegos constituyen un elemento importante en la educación y formación de hábitos de conducta, calidad de vida, empleados en las actividades físicas, deportivas y recreativas, constituyendo un medio insustituible desde las edades tempranas.

Centrándonos en el campo pedagógico, específicamente en la enseñanza de las cualidades básicas de la natación, podemos ver que existen por parte de los niños necesidades como el juego y el aprendizaje; aspectos estos que son el motor de arranque que tenemos los deportivos para conseguir los objetivos que nos planteamos con nuestros alumnos. Por lo que el juego se convierte en una herramienta de aprendizaje y de motivación que va a resultar muy útil en los entrenamientos, particularmente en las primeras categorías (Julián, 2001) por lo que debemos prestar especial atención a la metodología lúdica. El **cómo** elegir y plantear los juegos acuáticos es de gran importancia, ya que de esto depende el éxito o fracaso de nuestros objetivos.

Resultado del análisis documental

Durante la aplicación de este instrumento se revisó el Programa de Preparación del Deportista (Cuba. Instituto Nacional de Deporte y Recreación, 2016) y los planes de clases.

Durante la revisión documental del análisis de los diferentes **Programas de Preparación del Deportista** del 2012 – 2016 vigente se pudo constatar que el mismo contiene para la categoría edad 6 – 7 años.

Programa para la categoría 6 - 7 años.

La práctica ha demostrado que la mejor edad para iniciar el proceso de enseñanza en éste deporte, son los 6 años. Lógicamente, a ellos les será sumamente fácil, el dominio de determinadas cualidades y hábitos motores, propios de la primera etapa del proceso de enseñanza, debido a que con ésta edad, se incorporan por primera vez a la piscina, los mismos trabajarán por el Plan de Enseñanza

que contempla las 5 Cualidades Básicas, contenido en éste documento también.

Poder realizar éste plan, hay que guardar estrecha relación metodológica con el Sistema Docente - Educativo de las Escuelas, lo que ha permitido que la enseñanza se divida en 4 periodos de clase.

Los objetivos fundamentales con ésta edad serán:

1.- Dominio de las cinco cualidades básicas (Sumersión, Flotación, salto, respiración y locomoción)

2.- Al final del curso lograr lo siguiente:

Buena flotación decúbito supino y prono.

Buena bomba.

Buena flecha dorsal y ventral.

Desplazamiento entre 10 y 15 metros de cualquier forma.

Sin embargo el mismo no recoge actividades, ni juegos para la enseñanza de dichas habilidades, por lo que prevalece el empirismo del profesor.

En el análisis de los **planes de clases** se comprobó que los profesores planificaban las mismas actividades es decir los ejercicios tradicionales usados para su enseñanza y no incorporaban los juegos.

Resultado de la entrevista

Para la realización de esta investigación se realizó una entrevista a los entrenadores con el objetivo de conocer criterio acerca de la enseñanza de las habilidades motrices básicas a través de juego, el 100 % de los entrenadores plantearon que los niños captan más rápido los contenidos mediante el juego porque este los desinhibe de la actividad y porque sienten placer al hacerlo, además plantearon que la falta del elemento juego dentro de la planificación de las clases de natación de primera enseñanza a nivel nacional, es una de las causas de la desmotivación y el lento aprendizaje de los niños, que el método de juego rompe los esquemas de la enseñanza tradicional y permite a los niños aprender mediante la ejecución de los ejercicios dentro del propio juego, facilitándole el aprendizaje de los elementos técnicos necesarios para su continuidad en el deporte.

Resultado del pretest o diagnóstico.

Resultado de los indicadores de habilidades motrices básicas del diagnóstico.

En el diagnóstico de las 5 habilidades motrices básicas realizado a los principiantes que se incorporan a la práctica de la natación se pudo obtener como resultado:

La **habilidad motriz básica locomoción** fue dividida en dos partes, locomoción ventral y dorsal, en la misma las atletas obtuvieron la siguiente evaluación:

- Las atletas 3, 5, 8, y 9 fueron evaluados de regular en la locomoción ventral, los mismos lograron realizar piernas de libre con tablas, movimiento de un brazo y respiración lateral, mientras los 1, 2, 4, 6, 7, 10 fueron evaluados de mal, lo único que realizaron fue piernas de libre con tablas, movimiento de un brazo y respiración frontal.
- En la locomoción dorsal las atletas 3, 5 y 9 fueron evaluados de regular, debido a que lograron realizar el siguiente parámetro: piernas de dorso, con brazos en posición de flecha y cuerpo bien extendido, mientras que los demás atletas (1, 2, 4, 6, 7, 8, 10) realizaron piernas de dorso, con los brazos abajo con dificultad.

En los indicadores **respiración** y Salto (Ventral y dorsal) todos las atletas fueron evaluados de mal.

El indicador flotación se evalúa de dos formas diferentes flotación ventral y dorsal, mostrándose los resultados siguientes:

- Las atletas 1, 2, 3, 5, 8, 9 y 10 fueron evaluados de regular en la flotación ventral y los 4, 6 y 7 fueron evaluados de mal, mientras en la flotación dorsal las atletas 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 y 10 fueron evaluados de regular y las atletas 6 y 7 alcanzaron evaluación de mal.
- Los resultados de forma general, en la flotación ventral, fueron 7 atletas evaluados de regular para un 70 % de la muestra, los mismos lograron ejecutar lograron ejecutar de los parámetros evaluados: flecha ventral con giro sobre el eje longitudinal y 3 evaluados de mal que representa un 30 % de la muestra, ya que lo único que realizaron fue flecha con impulso, manteniéndola más de 10 segundos flotando con buena posición.
- En la flotación dorsal de forma general se comportó: 8 atletas evaluados de regular los mismos realizaron la flecha dorsal con giro sobre el eje longitudinal, mientras que los 2 restantes evaluados de mal, ejecutaron flecha con impulso, manteniéndola más de 10 segundos flotando con buena posición.
- En el indicador sumersión las atletas 6 y 7 fueron evaluadas de mal debido a que las atletas no lograron sumergirse en el agua, mientras el resto de las atletas fueron evaluadas de regular las mismas pudieron sumergir totalmente su cuerpo en el agua y mantener los ojos abiertos.

Complejo de juegos para el desarrollo de habilidades motrices básicas

Salto

Objetivo: Desarrollar la habilidad motriz acuática de SALTAR.

1. Nombre: Argollas de colores

Habilidad motriz a desarrollar: Salto.

Materiales: Varas y argollas de colores

Organización: En filas.

Desarrollo: El profesor se coloca en uno de los lateares de la piscina sosteniendo una vara de maderas de las que cuelgan tres argollas de diferentes colores que equivalen a varias puntuaciones, la del extremo cinco puntos, la siguiente tres y la última dos puntos.

Regla: Saltar y tratar de agarrar las diferentes argollas acumulando puntos, gana el equipo que más puntuación logre alcanzar.

Variante: Elevar la vara dificultando el agarre de argollas. Organizar el grupo en equipos

2. Nombre: Salta y atrapa

Habilidad motriz a desarrollar: Salto

Materiales: Objetos que floten

Organización: En Filas

Desarrollo: El profesor dispersa por la piscina objetos que floten a diferentes distancias, los niños se colocan en el borde de la piscina de aguas poco profundas, localizan el objeto con la vista y saltan lo más cerca posible del mismo.

Regla: Gana el que logra atrapar el objeto o aproximarse más a este.

Variante: El profesor puede dar una puntuación a los objetos en correspondencia a la distancia en que se encuentren al borde de la piscina. Saltar de pie o desde la posición de sentado. Este juego se puede combinar y también desarrollar la habilidad de sumersión, utilizándose objetos que no floten, los que los niños deben atrapar.

3. Nombre: Los animalitos saltan

Habilidad motriz a desarrollar: Salto.

Materiales: Silbato.

Organización: En Filas.

Desarrollo: Al sonido del silbato los primeros alumnos de cada fila saltan al agua desde el borde de la piscina imitando las formas de salto que utilizan algunos animales con gestos y sonidos de las más variadas formas imaginadas por los niños.

Regla: Gana el niño que mejor logre realizar el salto del animal que representa.

Variante: Colocar los niños en equipo y que cada uno de ellos represente un animal.

Sumersión

Objetivo: Desarrollar la habilidad motriz de Sumersión.

1. Nombre: Recolección

Habilidad motriz a desarrollar: Sumersión

Materiales: Latas de refresco llenas de agua para que no floten u otro objetos que no floten.

Organización: Dispersos por el agua

Desarrollo: El profesor riega por la piscina las latas u objetos que no floten y los niños deben recolectar la mayor cantidad de latas u otros objetos posibles, los que irán colocando en el borde de la piscina

Regla: Gana el que logre recolectar mayor cantidad de latas. Al recolectar una lata deben ir a colocarla en el borde de la piscina para retornar a la búsqueda.

Variante: Realizar la recolección atendiendo a un tiempo previamente establecido por el profesor.

2. Nombre: Los aros olímpicos

Habilidad motriz a desarrollar: Sumersión.

Materiales: Aros cuerdas.

Organización: Cinco equipos colocados en fila cada uno de los cuales representa el color de los aros olímpicos.

Desarrollo: Se colocan los cinco aros amarrados dispuestos como los aros olímpicos en el centro de la piscina los cinco equipos se sitúan en uno de los nadando hasta sumergirse y emerger por el aro que le corresponda según el color que representan

Regla: Gana el equipo que realice la actividad más rápido, se sumerja y salga por el aro que lo represente.

Variante: Vincular a la habilidad de salto la sumersión colocándose los equipos fuera de la piscina y saltando para luego sumergirse y salir por el aro que les corresponda.

3. Nombre: Buscar el objeto Lanzado

Habilidad motriz a desarrollar: Sumersión.

Materiales: Objetos que no floten

Organización: En hileras por parejas.

Desarrollo: Una hilera de niños se coloca en un extremo de la piscina dentro del agua, mientras que la otra se coloca al otro extremo fuera del agua con un objeto que

no flote, a la señal del profesor los niños deben lanzar el objeto el cual debe ser buscado por su pareja

Regla: Gana el niño que primero encuentre el objeto.

Variante: Que el objeto sea lanzado por los niños que se encuentran dentro del agua para ser recogido por los que están fuera.

Respiración

Objetivo: Desarrollar la habilidad motriz acuática de Respiración.

1. Nombre: Soplando el globo

Habilidad motriz a desarrollar: Respiración.

Materiales: Globos

Organización: En hileras.

Desarrollo: Los niños dentro de la piscina en aguas poco profundas soplarán el globo hacia arriba impidiendo que esto toque el agua.

Regla: El niño que deje caer el globo saldrá del juego.

Variante: Formar dos equipos para ver qué equipo mantiene el globo en el aire más tiempo.

2. Nombre: Barquito de papel

Habilidad motriz a desarrollar: Respiración

Materiales: Papel.

Organización: Hileras

Desarrollo: El profesor delimita el área de juego en la carrilera externa (2 m) de la piscina donde deben colocarse los niños con un barquito de papel, el que deben soplar hasta el rebosadero.

Regla: Gana el niño que logre conducir soplando el barquito y lleve este, primero al rebosadero.

Variante: Conducir el barquito en parejas o tríos.

3. Nombre: Soplar la pelotita

Habilidad motriz a desarrollar: Respiración

Materiales: Pelotas de pin-pón y latas de refresco vacías de diferentes colores

Organización: En equipos.

Desarrollo: El profesor identifica a cada equipo con un color diferente y pone distintas marcas alrededor de la piscina con estos colores ya identificados, los jugadores deben conducir soplando las pelotitas hasta las marcas correspondientes a su equipo, siendo el ganador el

equipo que logre conducir más pelotitas hasta sus colores correspondientes.

Regla: Conducir sólo la pelotita soplándola, en caso de que la conduzcan o proyecten con alguna parte del cuerpo serán descalificados

Variante: Conducir las pelotitas hacia una sola marca del equipo en un tiempo determinado por el profesor para que la pelota no la toque y rápidamente emerjan para no perder la orientación de la cuerda.

Regla: Es obligatorio sumergirse el que sea tocado por la pelota saldrá del juego.

Variante: parte mayor o menor velocidad al girar de la cuerda.

Flotación

Objetivo: Desarrollar la habilidad motriz acuática de Flotación.

1. Nombre: El traslado en aros

Habilidad motriz a desarrollar: Flotación.

Materiales: Aro y silbato.

Organización: En equipos

Desarrollo: Un niño en el centro de un aro trasladará caminando a dos de sus compañeros de equipo que se aguantarán al aro flotando en posición ventral.

Regla: No soltarse del aro. Ganará el equipo que logre trasladar a todos sus participantes.

Variante: Los niños dentro del aro caminando y uno flotando.

2. Nombre: La ventosa

Habilidad motriz a desarrollar: Flotación.

Materiales: Silbato.

Organización: Por equipos en parejas.

Desarrollo: Al sonido del silbato los niños dispuestos en parejas, uno agarrado de los hombros de su compañero se estira flotando ventralmente y el que está de pie se desplaza caminando rápidamente hasta llegar a la meta.

Regla: El ganador será la pareja que primero llegue.

Variante: Realizar el juego en aguas más profundas o el niño que camina lo guiara de espalda.

3. Nombre: Flotando a tu imaginación

Habilidad motriz a desarrollar: Flotación

Materiales: Silbato.

Organización: Dispersos por el área

Desarrollo: El profesor elige un alumno que estará fuera del grupo al que le dice en voz baja una de las formas de flotación conocida, al sonido del silbato el resto de los niños dispersos por la piscina deben adoptar una de estas formas de flotación.

Regla: Ganaran los niños que adopten la forma de flotación que el profesor previamente le diga al niño seleccionado, de los perdedores se seleccionará un niño que quedará fuera del agua para recepcionar la siguiente forma de flotación, y el otro se incorporará al juego.

Variante: Que trabajen en parejas o tríos y todos deben adoptar la misma forma de flotación.

Desarrollo: Los niños dentro de la piscina en aguas poco profundas soplarán el globo hacia arriba impidiendo que este toque el agua.

Regla: El niño que deje caer el globo saldrá del juego.

Variante: Formar 2 equipos para ver quién mantiene el globo en el aire más tiempo.

Propulsión o locomoción

Objetivo: Desarrollar la habilidad motriz de Propulsión o Locomoción.

1. Nombre: El pescador

Habilidad motriz a desarrollar: Deslizamiento o locomoción

Materiales: Cuerda

Organización: una hilera

Desarrollo: El profesor le da un número a cada niño para que lo memorice, a la voz del profesor que dice un número, este niño debe ir flotando y realizando un fuerte pateo hasta donde el profesor tiene lanzada la cuerda, una vez que el niño la agarra, el profesor comienza a halarla hasta terminar la trayectoria.

Regla: El niño que no se desplace mediante la flotación y el fuerte pateo no podrá alcanzar

Variante: Realizar el traslado con piernas y manos.

3. Nombre: El tiburón y su presa

Habilidad motriz a desarrollar: Deslizamiento o Locomoción.

Materiales: Silbato o banderita.

Organización: dispersos por el área

Desarrollo: El profesor seleccionará un alumno que será el tiburón y debe trasladarse en aguas poco profundas

apoyando las manos en el fondo de la piscina y pateando los pies hasta alcanzar algunos de los jugadores, los que deberán trasladarse de la misma manera.

Regla: Pierde el que se traslade caminando, pueden mantenerse parados en algunas ocasiones y eso significa que estas descansando, pues sólo podrán evadir al tiburón pateando los pies y apoyando las manos en el fondo de la piscina.

Variante: Para motivar el juego el profesor puede seleccionar varios niños que cumplan el rol del tiburón.

3. Nombre: Releva a tu compañero nadando.

Objetivo: Desarrollar la cualidad básica de Locomoción.

Habilidad motriz a desarrollar: Deslizamiento o locomoción.

Materiales: Aros.

Organización: Se divide el grupo en equipos. Los integrantes se colocan a lo largo de la piscina separada a 5 m. entre sí.

Desarrollo: A las señas, saldrán las primeras niñas de cada equipo realizando movimientos de piernas de la técnica libre hasta donde se encuentra el compañero más cercano, lo toca y este realiza el mismo movimiento y así sucesivamente hasta que termine el último niño.

Regla: El alumno que salga antes de la señal que lo toque el compañero, repetirá la salida. Gana el equipo que primero termine.

Variante: Realizar movimientos de brazos o la técnica completa.

Resultado del postest

Resultado de los indicadores de habilidades motrices básicas del postest.

Después de aplicado el plan de actividades a través de juego, se procedió a la realización del postest, donde se pudo observar que existe una mejoría en el desarrollo de las habilidades motrices básicas de los nadadores al finalizar la evaluación del 3 periodo de clase.

En la **habilidad motriz básica locomoción** se obtuvieron los siguientes resultados:

- Las atletas 3, 5 y 8 fueron evaluados de Muy Bien en la locomoción ventral, los mismos lograron realizar piernas de libre con alternos de brazos correctamente, mientras los 1, 2, 4, 6, 7, 9 y 10 fueron evaluados de Bien, los mismos presentaron dificultades en el movimiento alterno de brazos.

- En la locomoción dorsal las atletas 2, 4, 6 y 8 fueron evaluados de muy bien, debido a que lograron realizar el siguiente parámetro: piernas de dorso, con alternos de brazos correctamente, mientras que los demás atletas (1, 3, 5, 7, 9 y 10) realizaron piernas de dorso con un brazo arriba y otro abajo alcanzando evaluación de bien.

En el indicador **respiración** las atletas en la prueba de pretest se encontraban evaluadas de mal, sin embargo después de aplicado el plan de actividades a través de juego, las mismas alcanzaron evaluación entre muy bien (2, 4, 6, 8 y 10) y bien (1, 3, 5, 7 y 9), las mismas lograron nadar 15 metros de estilo libre con respiración rítmica lateral y las evaluadas de bien, presentaron alguna dificultad en el ritmo de la respiración.

En la **habilidad motriz básica flotación** las atletas obtuvieron:

- En la flotación ventral excepto las atletas 3 y 9 que presentaron dificultad en la flecha ventral con giro sobre los dos ejes, el resto fue evaluadas de muy bien, y las dos mencionadas anteriormente de bien. Mientras que en la flotación dorsal excepto la atleta 9, las restante fueron evaluadas de muy bien realizando flecha dorsal con giro sobre los dos ejes

En el indicador **Salto** (Ventral y dorsal) todos las atletas fueron evaluados de mal en su prueba de diagnóstico o pretest, mientras que en postest en el salto ventral las atletas 1, 3, 7 y 10 fueron evaluadas de muy bien realizando la arrancada de libre desde el bloque, nadando de 4 a 5 metros con técnica completa, el resto de las atletas fueron evaluadas de bien, ya que presentaron dificultad a la hora de efectuar la arrancada desde el bloque. En el salto dorsal la atleta 10 fue evaluada de muy bien, la 9 de regular (Arranco de dorso y quedo flotando) y el resto evaluada de bien porque lograron realizar la arrancada de dorso y utilizar solamente el pateo de las piernas sin poder ejecutar el movimiento completo.

En el indicador **sumersión** las atletas 1, 6 y 10 fueron evaluados de muy bien las mismas lograron sumergir totalmente su cuerpo en el agua, mantener los ojos abiertos y tomar el objeto que se encuentra en el fondo de la piscina, el resto de las atletas fueron evaluadas de bien ya que sumergieron totalmente su cuerpo en el agua, mantuvieron los ojos abiertos, pero no lograron tomar el objeto que se encontraba en el fondo de la piscina.

Resultados de la prueba de Wilcoxon

Después de haber obtenidos los resultados del pretest y postest de los 5 indicadores operacionales de la investigación se decidió aplicar la prueba no paramétrica de Wilcoxon y los signos que detectan las diferencias de

distribución en cuanto al comportamiento de la misma variable en el mismo grupo de sujetos y en 2 momentos distintos.

Dichas pruebas establecen, las decisiones de aceptar o no las diferencias intragrupales se basan en la significación asintótica, la que debe comportarse por debajo de valores de 0,05 lo que indica que la variable difiere en su distribución.

Hipótesis nula: El complejo de juego aplicado no es eficaz.

Hipótesis alterna: El complejo de juego aplicado es eficaz.

Criterio: Se rechaza la hipótesis nula si la significación asintótica (bilateral) es menor que el nivel de significación = 0.05.

Decisión: Cuando se valoran los resultados de las pruebas de Wilconxon (Tabla 1) arrojó que la significación asintótica bilateral de ambas pruebas es 0.00, menor que el nivel de significación de α 0.05 por tanto se acepta la hipótesis, los indicadores aplicados para evaluar la variable son eficaz (hipótesis alterna), concluyendo que el complejo de juego aplicado es eficaz.

Tabla 1. Resultado de la prueba de Wilcoxon.

	Locomoción_postest - Locomoción_pretest	Respiración_Postest - Respiración_Pretest	Flotación_Postest - Flotación_Pretest	Salto_postest - Salto _pretest	Sumersión_postest - Sumersión_pretest
Z	-4,847(a)	-5,781(a)	-6,206(a)	-4,847(a)	-4,847(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

CONCLUSIONES

Con el resultado de este estudio se corrobora nuestra hipótesis, Con la aplicación de un plan de actividades a través del juego, mejora el aprendizaje de las habilidades motrices básicas en las nadadoras de 6 – 7 años de la Escuela Fernando Cuesta Piloto.

Los resultados de los 5 indicadores evaluados (flotación, Sumersión Locomoción, salto y respiración) en la investigación mejoraron con respecto a la prueba de diagnóstico efectuada en la misma.

A través de la prueba de Wilconxon se pudo constatar que era efectivo el complejo de juego que se le aplico a los niños, para un 95% de confiabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Catteau, R., & Garoff, G. (1974). L’enseignement de la Natacion. Vigot.

Cuba. Instituto Nacional de Deporte y Recreación. (2016). Programa de preparación del deportista de natación. INDER.

Da Fonseca, V. (1994). Fundamentos psicomotores del aprendizaje natatorio en la infancia. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1, 2, 20-25.

Díaz Pastrana, S., & Brito, E. (2003). *Algunas de las principales características de las habilidades motrices acuáticas*. Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo.

Franco, P., & Navarro, F. (1980). Natación, habilidades acuáticas para todas las edades. Hispano-Europea.

Guerrero, R. (1991). *Guía de actividades acuáticas*. Paidotribo.

Haces, O., & Martín, S. (1990). *Natación*. Pueblo y Educación.

Illuzzi, L. M. (1989). *Preschool aquatic programs: an analysis of aquatic motor patterns and swimming skill acquisition*. (Tesis doctoral). West Virginia University.

Julián Clemente, J. A. (1998). *El desarrollo de las habilidades motrices básicas desde un programa de deporte educativo en el contexto extraescolar*. En, M. Beas Miranda, Atención a los espacios y tiempos extraescolares. (pp. 223-232). Universidad de Zaragoza.

Lucero Sarmiento, M., G., & Maza Camas, M P. (2015). *Metodología para el aprendizaje de la Natación en los niños del tercero y cuarto de básica de la Unidad Educativa Asían American School*. (Tesis de grado previa a la obtención del Título de Licenciados en Cultura Física). Universidad Politécnica Salesianas de Cuenca.

- Mantileri, A. (1984). *Los niños y el agua: actividades lúdicas en piscina*. Narcea
- Mirabal Florín, N., & González Morales, D. (2008). *Enseñar a nadar*. Deportes.
- Moreno, J. A. & Gutiérrez, M. (1998). *Actividades acuáticas educativas*. Inder.
- Moreno, J. A., & Gutiérrez, M. (1996). *Enseñanza-aprendizaje en actividades acuáticas*. Inder.
- Ruiz Pérez, S. (2005). *Natación. Teoría y Práctica*. Kinesis.
- Wiessner, K. (1950). *Natürlicher Schwimmunterricht*. Wien.

23

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SU PERTINENCIA EN EL SIGLO XXI

THE EDUCATIONAL ORIENTATION AND ITS RELEVANCE IN THE 21ST CENTURY

Jesús Morales¹

E-mail: lectoescrituraula@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>

¹Universidad de Los Andes. Venezuela.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Morales, J. (2020). La orientación educativa y su pertinencia en el siglo XXI. *Revista Conrado*, 16(77), 172-183.

RESUMEN

El artículo que se presenta a continuación prende exponer las razones por las que la orientación educativa toma especial importancia en la actualidad, al ofrecer estrategias, técnicas y acciones de intervención y prevención capaces de minimizar el efecto de los conflictos socio-educativos que atentan contra el bienestar y el equilibrio social. Este cúmulo de bondades justifican la integración de la orientación en las actividades docentes, pues el dinamismo que caracteriza a las relaciones humanas, ha motivado la emergencia de problemas y confrontaciones entre sujetos que, a pesar de tener elementos socioculturales, ideológicos e idiosincráticos comunes, no han logrado manejar sus diferencias de manera pacífica y en atención a los medios convencionales de resolución de conflictos, lo que ha ocasionado la aparición de factores de riesgo entre los que se destacan la discriminación, la violencia y la agresión, situaciones conflictivas ante las cuales la orientación educativa se erige como una alternativa para garantizar el desarrollo de la cultura de paz y el reconocimiento de la diversidad sociocultural que acerque al sujeto al tratamiento pacífico de conflictos y al uso de la comunicación simétrica como requerimientos para convivir en sociedad.

Palabras clave:

Orientación, conflictos, relaciones sociales, educación, convivencia.

ABSTRACT

The essay presented below is intended to explain the reasons why educational orientation is especially important today, by offering strategies, techniques, intervention and prevention actions capable of minimizing the effect of socio-educational conflicts that threaten welfare and social balance. This accumulation of benefits justify the integration of guidance in teaching activities because the dynamism that characterizes human relations, has motivated the development of problems and confrontations between subjects who, despite having common sociocultural, ideological and idiosyncratic elements, have not managed to cope with their differences in a peaceful manner and in attention to conventional means of conflict resolution, which it has led to the emergence of risk factors that includes discrimination, violence and aggression, conflict situations, before which the educational orientation stands as an alternative to guarantee the development of a culture of peace and the recognition of the sociocultural diversity that bring the subject closer to the peaceful treatment of conflicts and the use of symmetric communication as requirements to live in society.

Keywords:

Orientation, conflicts, social relations, education, coexistence.

INTRODUCCIÓN

Pensar en los retos que enfrenta en el siglo XXI la humanidad, ha despertado la preocupación de quienes apuestan por la consolidación de un mundo justo en el que prevalezca el bien común y las condiciones de vida dignas para todos. Entender esta premisa, refiere inelectivamente, a la efectividad de las acciones políticas que se han tomado para apelar la emergente conmoción social y la aparición de nuevos conflictos, que por sus implicaciones socioeducativas demandan la reestructuración creativa de los escenarios sociales, familiares y educativos (Toffler, 1996).

Sarramona (2002), afirma que, la humanidad enfrenta situaciones conflictivas que ameritan procesos de intervención en los que se integre *“la convicción de que las ideas deben defenderse mediante el diálogo y no mediante la fuerza; al mismo tiempo el respeto por la vida y la integridad de las personas”* (p.72). Frente a este panorama, la labor orientadora del docente constituye una herramienta poderosa, capaz de manejar con efectividad la agitación y la turbulencia propiciada por la casi omnipresente violencia, discriminación, agresión y confusión generalizada que hace parte del acontecer global; como fenómenos sociales que por sus implicaciones, requieren la actuación del orientador a través de procesos de intervención, prevención y atención especializada que permitan mayores niveles de desarrollo humano y de bienestar social.

En este sentido, la idea de promover el desarrollo de habilidades socio-emocionales ha tomado especial importancia por el hecho de contener en sí misma el potencial para enfrentar las implicaciones del cambio permanente y la adaptación a los procesos de transformación; esto significa comprender que, las condiciones subyacentes que definen las relaciones humanas ameritan el asesoramiento para integrar socialmente al ciudadano mediante el fortalecimiento de su actitud crítica, reflexiva y tolerante que le permita actuar de manera competitiva a la vida en comunidad. Al respecto Bisquerra (2009), manifiesta que, las relaciones sociales efectivas en el presente siglo, requieren de la orientación para consolidar componentes de la personalidad como *“sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud pro-social, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos”*. (p.122)

De este modo, orientar, como actividad educativa se encuentra estrechamente relacionada con la sensibilidad para identificar necesidades, abordar situaciones problemáticas con responsabilidad y compromiso, así como imaginar escenarios y alternativas desde las cuales lograr

que el estudiante responda a las necesidades personales y sociales de manera autónoma (Torres, 1999; Davini, 2015). Esto demanda de quien tiene el rol de ayudar a desarrollar el potencial humano, un elevado sentido de pertenencia para transformar con su experticia las situaciones adversas en posibilidades para mejorar la condición humana de quienes hacen parte del contexto educativo. Motivado a lo anterior, el ensayo que se presenta a continuación prende exponer las razones por las que la orientación educativa toma especial importancia en la actualidad, al ofrecer estrategias, técnicas y acciones de intervención y prevención capaces de minimizar el efecto de los conflictos socioeducativos que atentan contra el bienestar y el equilibrio social.

DESARROLLO

Orientar para la vida y el desarrollo humano como cometidos subyacentes en la mayor parte de los programas de educación mundial, han logrado conjugarse como procesos continuos y permanentes que, por sus aportaciones al bienestar personal y colectivo no solo pretenden minimizar la disfuncionalidad social, sino garantizar la promoción de acciones preventivas como estrategias para afrontar con efectividad situaciones conflictivas que por sus implicaciones atentan contra el equilibrio social, la cultura de paz y la búsqueda de condiciones óptimas de igualdad, que garanticen dar respuesta a los requerimientos del crecimiento personal.

Este énfasis en la atención de todas las dimensiones del ser humano indica que, la orientación toma especial importancia para el escenario educativo y para el contexto comunitario, al posibilitar la integración de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, el manejo de competencias emocionales y la consolidación de actitudes autónomas a partir de las cuales responder a las exigencias particulares del espacio en el que hace vida y, al que se debe integrar *“las aportaciones de la convivencia intercultural, los valores de paz y solidaridad para evitar enfrentamientos”* (Sarramona, 2002, p.72)

En un siglo saturado de recurrentes transformaciones en los modos de vida y, por ende de la aparición de nuevos roles, ha significado la generación de ajustes y adecuaciones importantes en los procesos educativos, como el medio idóneo para enfrentar los imponentes efectos del individualismo (Lipovetsky, 2000) como fenómeno social cuyas consecuencias han derivado en la desaparición de las particularidades que definen la identidad aunado a la desintegración de la personalidad del sujeto que vive en estos tiempos. Frente a los retos sociales, la orientación se erige como una alternativa para abordar no solo conflictos socioeducativos, sino para intervenir en contextos

comunitarios, espacios convencionales y no convencionales, en los que su actuar debe posibilitar la salud integral, la vida y el bienestar, que le permitan al ser humano potenciar sus habilidades y las competencias sociales necesarias para manejarse en circunstancias de riesgo, incertidumbre y cambios recurrentes. Al respecto, la educación para la ciudadanía mundial ha planteado que la orientación como proceso psicopedagógico y social, debe atender, acompañar y cooperar con el logro de los cometidos de los preceptos de la formación para la vida.

Orientar se entiende entonces, como una actividad compleja que trasciende el escenario educativo-institucional para convertirse en una exigencia social que demanda del docente, la construcción de acciones de intervención que modifiquen significativamente las circunstancias precarias que experimentan determinados escenarios sociales, los cuales por estar sumidos en situaciones conflictivas han adoptado formas de vida, así como prácticas destructivas del orden y el equilibrio. En palabras de Bisquerra (2009), este panorama cada vez más frecuente exige la intervención docente y su labor orientadora, a través de las cuales ***“propiciar competencias sociales y habilidades sociales que permitan la consolidación de relaciones satisfactorias y resultados positivos en un contexto social y cultural en conflicto”***. (p.122)

Desde posturas constructivistas la orientación es vista como una herramienta inherente a la educación, que incluye el desarrollo de las labores de gestión, administración y manejo de relaciones de cooperación que faciliten mayores posibilidades de convivencia humana. Ello implica la construcción de escenarios pacíficos y empáticos en los que emerjan vínculos sociales sólidos, estrechar lazos con sus pares dejando a un lado las diferencias y como resultado prestarle mayor importancia al entendimiento del otro como sujeto cuyas potencialidades son fundamentales para el crecimiento de todos.

Al respecto la educación en el siglo XXI ha planteado la inminente transformación del sujeto, entendiéndolo como actor social al que se debe integrar en procesos de reflexión que lo humanicen y desarrollen la sensibilidad social que le responsabilice por la creación de espacios para la vida, la convivencia y el respeto a la diversidad, en los que a su vez, se consiga a sí mismo como un agente portador de la fuerza afectiva y emocional para articular nexos entre los diversos actores que hacen parte de su propio contexto. Esto implica desde la psicopedagogía de las emociones ***“llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, estar abierto a nuevas experiencias e ideas, habilidad para tomar perspectiva, conocimiento de las normas sociales, adaptabilidad social”***. (Bisquerra, 2009, p.122).

Para cumplir tales cometidos, la orientación se vale de los procesos de socialización como mediadores entre el individuo y las exigencias sociales, permitiendo realizar ajustes y vertebrar esfuerzos adaptativos que favorezcan el correcto funcionamiento de sus actores, quienes dentro de sus atribuciones tienen el adoptar los valores, reglas y prácticas que hagan posible el cumplimiento de los fines grupales y sociales; esto significa que, orientar es un proceso motivador del desarrollo humano integral, capaz de consolidar las competencias emocionales para enfrentar el antagonismo, sobrellevar los retos y asumir con asertividad la toma de decisiones.

Para la psicología educativa el acercamiento a las normas sociales no responde a un proceso arbitrario, sino por el contrario, es un acto voluntario en el que el sujeto asume las convenciones y acuerdos de convivencia como los parámetros de los que en menor o mayor medida se potencia el desarrollo individual y colectivo, es decir, en el que cada miembro asume una actitud responsable y autónoma que le lleve a actuar no procurando el interés particular sino atendiendo al bien superior colectivo; por ende, orientar posibilita mediante el asesoramiento especializado, el desarrollo de las dimensiones individuales y sociales del ser humano, entre las que se mencionan: lo cognitivo, lo espiritual, lo afectivo y comportamental.

En razón de ello, la educación en valores ha propuesto, la necesidad de involucrar al sujeto en escenarios ricos en experiencias éticas que propicien el reconocimiento del otro como agente dotado de potencialidades que favorecen el trato igualitario y dentro de los cánones de la justicia social (Camps, 2000). En otras palabras, se trata de ejercitar en las implicaciones propias de la negociación, el diálogo simétrico y la comunicación en igualdad de condiciones, entendiendo a estas herramientas como la forma idónea para resolver los problemas y conflictos que aquejan a la sociedad. Siguiendo a Camps (2000), la orientación como una función inherente de la educación debe procurar el desarrollo de la conciencia colectiva, mediada por “valores universales como la libertad, la igualdad, la vida y la paz como instrumentos que nos obligan a ser más justos, más solidarios, más tolerantes y más responsables” (p.1). Se asume entonces, que la orientación es el medio idóneo para formar individuos con la sensibilidad social para proyectar objetivos que no solo atiendan las dimensiones individual y colectiva (social).

Lograr esta disposición social es evidencia de su madurez ciudadana, que le posibilita para el ejercicio recurrente de habilidades para la vida, que le permitan identificar en los demás los aspectos positivos, que unidos a los propios dan como resultado el crecimiento en todas las dimensiones de lo humano. Se trata de interiorizar en el

orientado las repercusiones positivas de vivir en sociedad, sus bondades y beneficios, de los cuales dependerá en mayor medida la organización y el desarrollo equitativo de los miembros de su entorno; pero, además, optimizar el crecimiento personal necesario para que, en las diversas facetas humanas, el individuo asuma con responsabilidad la autogestión de sus objetivos y se convierta en copartícipe del mejoramiento de las condiciones de vida en sociedad.

Por consiguiente, la orientación educativa representa un medio efectivo para llevar adelante la construcción de una sociedad responsable, cuyos objetivos estén cimentados en la búsqueda perpetua de condiciones favorables de bienestar. Según Maturana (1990), la orientación debe cooperar con la erradicación de *“la pobreza, con el sufrimiento, con las desigualdades y los abusos”* (p.5). A esta postura Sarraón (2002), agrega que, las soluciones a estos problemas requieren de acciones precisas, entre las que se destacan *“la práctica de los principios del diálogo, la educación para la paz, la creación de condiciones para el desarrollo humano y la búsqueda de la igualdad”* (p.73). Desde esta posición es posible entender a la labor orientadora del docente, como una herramienta al servicio del desarrollo humano, que persigue preparar al hombre para responder competitivamente a las exigencias de su contexto, sin dejar el enfoque incluyente que procura integrar otro de quien espera participación protagónica en las acciones que se emprendan para consolidar el bienestar social. Esta actitud refiere a la sensibilidad como una virtud humana que reconoce el lugar que ocupan sus pares, entendiéndolos desde una disposición empática, a la que respeta, valora y lo invita a co-construir formas alternativas de vida.

En ese sentido, la educación debe valerse de la orientación para acercar al sujeto al dinámico y cambiante mundo social, a su estructura, formas y dinámicas que va adoptando en la medida en que emergen nuevas situaciones y problemas, a los que debe responder habilidosamente con el propósito de sortear sus efectos. Según expone Bruner (1998), es fundamental que el hombre entienda hasta cierto punto su dependencia de otros, como actores sociales que vienen a constituirse en agentes portadores de estrategias y *“de los medios para lograr metas no solo individuales sino colectivas, en las que valores como la reciprocidad, el intercambio y la cooperación se constituyen en garantes de éxito”* (p.8).

Lograr este nivel de sensibilidad hacia lo colectivo demanda la participación del orientador educativo, quien por su experticia es capaz de acompañar al individuo en el descubrimiento de las bondades de la interacción social, como el medio para apropiarse de experiencias

a partir de las cuales construir modos de vida que faciliten no solo la convivencia humana, sino la integración en procesos de cambio, que eleven la calidad en su relación con otros. En tal sentido, la educación requiere un giro significativo en el que se prioricen aspectos como: la participación democrática dentro de la vida social, la autonomía para tomar decisiones y el desarrollo de habilidades sociales que sirvan como garantes del equilibrio y el bienestar.

En este mismo orden de ideas Illich (1985), propone que la emergencia de cambio que experimenta la sociedad en la actualidad, demanda “una respuesta recíproca, creativa y autónoma como aspectos desde los cuales evitar la impotencia psicológica, la degradación global y la miseria modernizada que tanto daño le han propinado a la vida comunitaria” (p.4). Al respecto Freire (2002), haciendo referencia a la necesidad de hacer ajustes en el sistema socioeducativo propone, que la responsabilidad del educador-orientador debe trascender hacia “la búsqueda de valores irrenunciables como la solidaridad, la justicia, el respeto entre congéneres como instrumentos para generar cambios significativos que apaleen la profunda crisis social” (p.1). Ante tal compromiso, visiones futuristas entienden la inminente necesidad de humanizar al hombre, lo que implica generar transformaciones modulares dentro de los procesos educativos en los que el papel del orientador se vuelve estratégico al posibilitar acciones de adaptación y de intervención, que cooperan con la reestructuración social y el desarrollo de un elevado nivel de conciencia, sensibilidad y disposición creativa para hacer frente a las conmociones recurrentes que emergen de las relaciones humanas (Rogers, 1989; Toffler, 1996).

Hacer frente a tales propósitos, necesita según expone Tapia (1997), formar ciudadanos que valoren *“el esfuerzo y la adquisición de capacidades y competencias para afrontar un contexto caracterizado por los obstáculos y los conflictos, aspectos que demandan la participación activa y la disposición innovadora que favorezca el ejercitar habilidades para la vida”* (p.4). Ello significa educar para la vida y para afrontar competitivamente los cambios y transformaciones emergentes de la interacción social, condiciones ante las cuales, los actores del sistema educativo deben reinventarse, así como renovar sus modos de entender el contexto del que participan y que a su vez les demanda acciones innovadoras cargadas de efectividad.

Se entiende entonces que, la orientación además de constituirse en una herramienta al servicio de la educación actual, también se ha configurado en una demanda que entraña la formación activa e integral los protagonistas

del acto educativo, en quienes recae la responsabilidad de entender el momento histórico y la aparición de nuevas necesidades que proponen un enfoque participativo, autónomo y responsable desde el cual sea posible la resolución de problemas que trastocan negativamente el contexto educativo y social. Esta capacidad de anticipar situaciones indica que, la orientación debe enfocar parte de sus esfuerzos y estrategias, en consolidar actitudes y comportamientos encausados en maximizar las oportunidades y deducir prioridades frente a los imprevistos y a los conflictos que se derivan de la cotidianidad.

Por tal motivo, orientar involucra asistencia temprana a la población infantil, atender sus necesidades psicológicas y sociales, con el propósito de desarrollar las competencias emocionales y las habilidades socio-afectivas para que el individuo descubra y se reconozca como un ente portador de las potencialidades que al ser desarrolladas generan crecimiento en otras dimensiones de su vida. En palabras de Davini (2015), la labor orientadora del docente refiere “al cumplimiento de objetivos importantes como lo son: desarrollar el sentido de inclusión en niños y jóvenes, integrándolos hasta que se vuelvan parte de la ciudadanía, de la vida social, cultural y del trabajo” (p. 16).

Por ende, el rol de guiar a las generaciones del futuro representa en el presente siglo, uno propósito con pertinencia, consistente en introducir progresivamente al orientado en el descubrimiento de su responsabilidad y la posición que ocupa en el mundo, llevándolo a comprender la necesidad de apropiarse de la identidad cultural y del reconocimiento de sus raíces socio-históricas como medios a través de los cuales no solo enfrentar las imposiciones de terceros, sino distinguir sus particularidades y las cualidades que le definen como persona. Sarramona (2002), coincide al afirmar que orientar implica **“formar para la defensa de la integridad personal y la búsqueda de justicia social, pero además para la práctica de valores como: la libertad, honradez, la solidaridad, responsabilidad y el manejo racional de la conflictividad social”** (p.91).

En este sentido, orientar no es más que preparar al ser humano para que se vuelva ciudadano del mundo y consciente de su realidad. De allí que, el objetivo de la educación debe ser según expone Solano (2002), el **“despertar en los educandos, todas las capacidades, no como algo externo, sino como algo propio de ellos”** (p.8). Esta posición significa formar para actuar de manera autónoma, atendiendo las necesidades propias y del contexto en el que debe incursionar, mediante el despliegue de sus potencialidades, como aspectos que le asisten para generar transformaciones trascendentales y duraderas en el tiempo.

Lo expuesto refiere entonces, al elevado compromiso de la orientación con el efectivo desarrollo socioeducativo, al posibilitar la creación de escenarios en los que el individuo se ejercite en la participación y la integración social, propiciando de este modo el manejo adecuado de sus intereses personales hasta convertirlos en intereses colectivos como elementos que cooperen con la cohesión grupal y el fortalecimiento del liderazgo, componente necesario para propiciar cambios significativos. Para Goleman (1998), se trata de fomentar el desarrollo de habilidades sociales que coadyuven en **“la formación de equipos efectivos y la capacidad para adaptarse a los cambios recurrentes”**. (p.15)

Cumplir con el fortalecimiento de estas habilidades requiere la atención y el asesoramiento como procesos propios de la orientación y, que según propone el constructivismo implica la educación permanente como medio para lograr la resolución de las necesidades individuales, que pudieran constituirse en posibles obstáculos para integrarse efectivamente a la sociedad. Esta posición es igualmente compartida por Torres (1999), quien concibe que orientar se define como **“un proceso que persigue el desarrollo humano a través de la promoción de habilidades socioemocionales que favorezcan el convivir en comunidad, desde una actitud tolerante y sensible a los problemas propios y los de su contexto”**. (p. 3)

Estos propósitos en una era en la que se impone el individualismo, requiere de profundos procesos de sensibilización en los que al sujeto se logre insertar dentro de un espacio social en el que el sentido colectivo y grupal se constituyan en medios necesarios para consolidar personalidades altruistas y se impongan acciones sinérgicas que privilegien el desarrollo humano en todas sus dimensiones (Lipovestsky, 2000).

Ante este panorama, orientar se erige como una herramienta capaz de generar las conexiones empáticas entre el individuo y la sociedad, haciéndole ver al primero, la necesidad de establecer procesos de negociación en los que reduzca su ego y, en su lugar, fusione con convicción las prioridades personales con los intereses de sus pares, a quienes debe entender como actores de cuyo proceder recíproco depende su propio crecimiento como ente autónomo.

Se trata de erradicar la indiferencia como una expresión de negativa del comportamiento humano, cuyas repercusiones representan una amenaza para la convivencia, al constituirse en un medio potencialmente destructivo de las relaciones humanas, así como en obstáculos que por sus implicaciones sociales dificultan la construcción de lazos afectivos y emocionales, como instrumentos necesarios

para operar competitivamente dentro del contexto social. Cumplir con estos propósitos expone Maturana (1990), consiste en ***“desarrollar modos de vida basados en el estar juntos, en interacciones recurrentes que propicien y posibiliten una convivencia pacífica y solidaria”*** (p.8)

Por ende, orientar es acercar al individuo a la apropiación de una serie de elementos culturales y sociales que garanticen su funcionamiento en contextos complejos, en los que se espera que actúe reconociendo al otro desde una posición empática, capaz de verlo como sujeto de derecho, con igualdad de atributos y, con las potencialidades para generar cambios y transformaciones importantes. Al respecto el rol de la orientación educativa tiene como responsabilidad fomentar relaciones de cooperación y la adquisición de habilidades sociales que configuren comportamientos recíprocos entre los miembros de un grupo determinado.

Lo anterior refiere al desarrollo de procesos reflexivos, de negociación y mediados por el compromiso con los demás, factores que por sus implicancias favorecen según expone Davini (2015), el ***“acoplamiento de las conductas e intereses individuales como mecanismo para erradicar los comportamientos negativos, y así generar estabilidad en las relaciones y formas de organizarse el sujeto en el contexto social”*** (p.27). Llegar a este nivel tan necesario en estos tiempos, requiere según Lipovetsky (2000), impulsar ***“el bienestar y la realización personal como medios para promover el que los individuos estén más deseosos de conseguirse consigo mismos”*** (p.199)

Lograr el tratamiento significativo de los problemas que embargan el contexto educativo, implica según expone Camps (2000), el desarrollo de las siguientes acciones:

1. Promover la libertad de expresión y de pensamiento, como medios para construir puntos de encuentro y consenso apegados a la cultura de paz y a las máximas que subyacen en las ideas de tolerancia, respeto, solidaridad y reconocimiento del otro.
2. Fomentar la valoración crítica de actitudes y comportamientos que atentan contra el normal desenvolvimiento de las relaciones entre los actores educativos; ello implica el uso del diálogo y la conversación horizontal y vertical, como instrumentos para dirimir diferencias y combatir: la violencia, la agresión y el acoso.
3. Educar para convivir con la diversidad de creencias, puntos de vista y perspectivas del mundo, para lo cual se imminente la consolidación de habilidades sociales y competencias éticas que extingan los efectos de la desigualdad y sus implicaciones.

En síntesis, la orientación educativa como herramienta al servicio de los procesos de atención y asesoramiento a

los actores que hacen vida dentro del escenario socio-educativo, debe asumirse desde su potencial para favorecer el ejercicio de habilidades sociales que permitan el desarrollo emocional y la ampliación del repertorio psicosocial de respuestas cónsonas con las demandas del entorno. Esto refiere a la necesidad de promover la negociación y la resolución pacífica de conflictos como prácticas necesarias para mediar y minimizar los efectos derivados de la violencia, la agresión y la discriminación.

El rol del docente en tiempo de cambios recurrentes y acelerados, constituye un reto al que se enfrenta quien guía en su proceso de desarrollo integral a las generaciones futuras. Esto sin lugar a dudas, refiere al compromiso social que reposa sobre el que se dedica a la enseñanza, pues además de proveer las condiciones necesarias para educar para la vida, también tiene la responsabilidad de formar ciudadanos independientes, autónomos, responsables y sensibles ante las necesidades de otros que hacen parte de su contexto.

Gardner (2001), propone que el docente en su posición de orientador debe disponer de habilidades para acercarse empáticamente a sus estudiantes, así como a sus problemas, con el propósito de ***“leer las intenciones, particularizar sus estados de ánimo, temperamentos e intenciones”*** (p.189). Para el autor, el manejo de estos elementos aunado a garantizar el desarrollo de una agenda encargada del tratamiento y la atención particularizada, también hace posible que el funcionamiento institucional se enfoque en proveer acciones globales que respondan ampliamente a las necesidades de la comunidad.

El efecto de la modernidad ha generado cambios sustanciales en los modos de vida y las maneras como el hombre de estos tiempos se relaciona. De allí que, la incesante búsqueda del bienestar propio y de las aspiraciones personales e individualistas, haya generado conductas conflictivas responsables de la aparición de excesos capaces de resquebrajar el equilibrio social, poniendo en peligro el clima social y educativo. Ante esta situación, diversas disciplinas han coincidido en afirmar que las relaciones sociales requieren el fortalecimiento y la promoción de acciones capaces de recuperar la confianza entre los individuos, para lo cual es indispensable la integración de procesos comunicativos y de experiencias pro-sociales que modifiquen de manera positiva y significativa las condiciones de bienestar y de calidad de vida. Para la educación emocional orientar constituye un medio para consolidar el desarrollo de habilidades sociales, lo que supone, preparar al ser humano para enfrentar de manera satisfactoria los conflictos mediante el uso del diálogo asertivo y la negociación.

Esto significa abordar los antagonismos culturales y la promoción del hiper-individualismo, factores a los que se les atribuye en modo preponderante la imposibilidad de construir vínculos armónicos que eviten el sufrimiento y la proliferación de antivalores asociados con la aparición de conflictos que atenten contra el bienestar y la búsqueda de condiciones de vida favorables; lograr que el sujeto se integre socialmente implica, promover comportamientos altruistas y conductas sociales que eduquen para una vida colectiva competente, manejar emocionalmente situaciones emergentes y resolver pacíficamente los problemas que resultan de las relaciones sociales. Lo planteado indica que el rol orientador del docente enfrenta la necesidad de ofrecer soluciones en las que, se conjuguen la teoría, la técnica y la investigación, como aspectos que permitan resolver problemas cuyas repercusiones generan alteraciones tanto individuales como sociales que condicionan el desarrollo humano; ante este panorama orientar implica llevar al sujeto a asumir la posición protagónica desde la cual operar activamente para evitar los padecimientos del mundo al revés en el que la imposición, la dominación y la discriminación impiden que logre visualizar alternativas de vida.

En atención a lo propuesto, la orientación educativa se entiende entonces, como un medio oportuno para encarar la impotencia y la resignación propia de fenómenos como la violencia y la dominación, cuyas pretensiones giran en torno a la erradicación de la identidad, de las raíces culturales y de particularidades sociales que hacen parte de la diversidad humana. Frente a este cúmulo de situaciones problemáticas para el espacio socioeducativo, orientar exige el desarrollo de habilidades comunicativas, la promoción del diálogo y la tolerancia como medios para promover la aceptación y el reconocimiento del otro. Por consiguiente, es posible afirmar que la transformación del clima hostil que se da en el espacio educativo, requiere de acciones vinculadas con la educación socioemocional, en la que de forma estructurada y sistemática se ejercite la participación y la integración de sujetos cuyo nivel de conflictividad aportado por el contexto de origen, le ha imposibilitado de la consolidación de competencias sociales y de habilidades para la vida, de las cuales depende su equilibrio emocional y su salud mental.

En este sentido, el proceso educativo se debe diferenciar de la mera instrucción, con el objeto de responder a las exigencias del presente siglo, pues no se trata de ofrecer contenidos descontextualizados y neutros, sino transversalizados por principios y valores que le permitan desarrollar procesos de negociación y de interacción social desde los que sea posible según Bisquerra (2009) “construir el mundo del futuro, al poner en funcionamiento

las capacidades cognitivas y emocionales que le lleven a considerar diversas soluciones” (p.211). Esta búsqueda de equilibrio social refiere a la orientación como el proceso enfocado en generar condiciones de bienestar individual y social, mediante la promoción de la disciplina, el autodomínio y la templanza, valores que por sus implicaciones procura el declive de los intereses personales traducidos en individualismo para convertirlos según Camps (2000), en **“intereses colectivos y comunes, condición que permitirá un elevado nivel de compromiso social que hará posible la resolución de los continuos conflictos y problemas generados por la desigualdad”** (p. 1)

De este modo, apalea las múltiples maneras como se emergen los conflictos sociales que se convierten en violencia y agresión, demanda de procesos de guiatra en los que el estudiante logre aprender no solo derechos, sino las obligaciones y responsabilidades que posibilitarán el ejercicio efectivo de su ciudadanía (Torres, 1999). En esto Camps (2000) concuerda al afirmar, que la enseñanza debe integrar a la orientación como un mecanismo para la promoción de valores como **“la libertad, la igualdad, la vida y la paz, debido a que estos nos obligan a ser más justos, más solidarios, más tolerantes y más responsables”** (p. 1)

Por su parte Bisquerra (2009), coincide con Maturana (1990), al proponer que educar para la cultura de paz y para la resolución pacífica de conflictos requiere de un elevado compromiso docente para promover el pensamiento divergente, la asunción de diversas posturas en torno a un problema, el manejo de la tolerancia y la comunicación, así como competencias para sobrellevar la frustración y el estrés como estados emocionales de continua aparición dentro de las relaciones grupales.

Responder de modo coherente a los conflictos que se suscitan en el contexto educativo, el orientador debe asumir puntos focales como:

1. Promover el diálogo y la negociación, entendiéndolos como mecanismos que por representar habilidades sociales determinan no solo llegar a una solución consensuada sino al autoconocimiento, al respeto y al manejo de las diferencias
2. Propiciar actitudes valorativas y analíticas que le permitan a los sujetos involucrados en un conflicto, estimar todas las alternativas de solución y la co-responsabilidad que deben asumir. Este principio busca según la educación en valores, garantizar posiciones y condiciones de igualdad que favorezcan la construcción de soluciones consensuadas (Camps, 2000).
3. Fortalecer la comprensión profunda del mensaje que el otro transmite, para lo cual se hace necesaria la escucha activa que pudiera evitar análisis errados

o malas interpretaciones que lleven a las partes a resolver de manera inadecuada la situación en controversia.

4. Integrar al sujeto en el ejercicio de operaciones mentales y del pensamiento, a través de las cuales logre dilucidar el momento en el que debe participar y comunicar empáticamente su posición. Esto exige del interlocutor la habilidad para aportar ideas e información relevante de la que depende el afrontamiento de problemas (Bisquerra, 2009).
5. Consolidar habilidades relacionadas con el manejo de la impulsividad, el autoconocimiento y el autocontrol, las cuales representan formas efectivas de gestionar la construcción de soluciones cónsonas.

La violencia representa en la actualidad un factor de riesgo, cuyas implicaciones están relacionadas con el uso de la fuerza física, el maltrato psicológico y verbal. En el espacio educativo la violencia tiene mayor presencia debido al choque de intereses, a formas contrapuestas de ver el mundo y a la manifestación exacerbada de debilidades provenientes de procesos de socialización primaria deficitaria. Esto indica, que orientar en situaciones de violencia demanda procesos educativos en los que se integre a la educación en valores, con la finalidad de ejercitar al sujeto para la vida en comunidad; como lo expone Bisquerra (2009), para *“el desarrollo de competencias en aspectos como regulación de la ira, entrenamiento asertivo, empatía, control de la impulsividad, habilidades sociales, comportamiento pro-social, resolución de conflictos, educación moral”*. (p. 216)

Parafraseando a Illich (1958), evitar la violencia pasa por transformar a la institución educativa y sus prácticas, las cuales se han convertido en mecanismos opresión e imposición ideológica, cuyos resultados han sido la emergencia de contrarespuestas por parte de la víctima, quien es capaz de infligir violencia en otros, reproduciendo de esta manera aquello que padeció sistemática y recurrentemente. Para la pedagogía crítica el abuso de poder presente en las instituciones educativas, ha llevado a procesos de subordinación y control excesivo de ciertas agrupaciones sociales, olvidándose que las consecuencias del sectarismo y marginación han traído consecuencias perniciosas, la aparición de profundas injusticias y de desprecio como condiciones que han incitado a la confrontación violenta cada vez más presente en la escuela.

Lo anterior refiere a la estrecha relación existente entre la exclusión y la violencia, en la que el juego de poder y el deseo de imponerse sobre el otro, ocasionan que el sujeto violento sintiéndose legitimado por su posición y por la representación mental que tiene de sí, se proyecta superior, único e irrepetible, características que por estar

relacionadas con su identidad tornan su comportamiento insensible y sin ningún rasgo de empatía que le permita relacionarse en condiciones de respeto, reconocimiento e igualdad con el otro al que según su percepción asume diferente. Frente a este panorama, orientar se precisa como una alternativa para humanizar al individuo, esto exige de procesos en lo que se sensibilice a la sociedad con respecto a la divergencia a las bondades de la convivencia social como mecanismos para sobrellevar las diferencias, mediante la conversión de los intereses personales en colectivos, condición de la que depende la erradicación de atrocidades y manifestaciones de crueldad.

Palear todas estas manifestaciones del hombre en su quehacer social, implica trabajar preventivamente en puntos medulares como: enseñar al individuo a lidiar con la frustración, abordar los efectos del individualismo, entre los que se destacan la aparición de personalidades insensibles y un incremento de la desorganización sistémica de los rasgos vinculados a la identidad, así como la discriminación asociada según Lipovestky (2000) a *“comportamientos aberrantes, inestables e indiferentes frente a los demás”* (p.209). Para Bisquerra (2009) atender estas situaciones requiere de elevar la autoestima de aquellos individuos que por sentirse inferiores y sometidos recurrentemente a amenazas pudieran convertirse en potenciales victimarios; para el autor, el tratamiento de la violencia demanda el uso de estrategias enfocadas en áreas específicas a mencionar:

1. Estrategias sobre el manejo de las emociones, las cuales buscan reducir las manifestaciones de ira y promover el uso de técnicas de relajación y del desarrollo de la empatía.
2. Estrategias cognitivas enfocadas en la consolidación de habilidades para negociar, resolver conflictos, evaluar alternativas y tomar decisiones.
3. Estrategias conductuales, estas incluyen el uso del diálogo y la comunicación efectiva para manejar los problemas, así como la asertividad como una habilidad social inherente a la convivencia humana.

Camps (2000), expone que orientar en tiempos de violencia exacerbada como la que vivimos, requiere fomentar el compromiso por la tolerancia y el respeto, pero, además por el desarrollo de habilidades sociales en las que se reconozca al otro y sus derechos, así como la dignidad que lo asiste. Esto implica educar para la paz *“como una urgencia que va más allá, hacia la erradicación de la violencia estructural, que abra el camino para que se imponga y reafirme la igualdad y el bien común como premisas medulares de la convivencia humana”*. (p. 5)

Según los planteamientos de la psicología social, se entiende al hombre como un ente cuya naturaleza humana le impulsa a destruir, valiéndose del uso de la fuerza y la violencia para combatir todo intento de resistencia externa, lo que implica ir contra el más débil demostrando con ello su disposición para practicar el mal, condición que le viene dada de su incapacidad para declinar sus intereses individuales en favor de aquellos que hacen parte de su contexto; esto implica un elevado compromiso para el orientador quien deberá asesorar al sujeto violento para que adopte comportamientos pro-sociales y modifique su conducta como procesos necesarios para garantizar la convivencia socioeducativa.

Entender e intervenir el escenario socioeducativo representa dos funciones elementales a partir de las cuales el orientador debe partir para operar sobre las situaciones que se le presentan: identificar aquellas relaciones que subyacen a cualquier comportamiento o conducta, pues la existencia de un sujeto violento de la acción, quien valiéndose del uso de la fuerza o de su capacidad para persuadir logra controlar al otro, y la segunda se refiere al proceso de acercar al desarrollo integral de la personalidad, es decir, elevarlo del estado natural al cultural, que le permita vivir en sociedad.

Para el orientador lidiar con los efectos de la dominación en el escenario educativo, exige entre otras cosas, desarrollar conciencia sobre las imposiciones históricas derivadas del orden establecido en torno a la figura masculina cuyo discurso ha sido legitimado socialmente, generando relaciones asimétricas y conflictivas. Dominar es pues el ejercicio del poder sobre la mente y la voluntad de terceros, a quienes no se les reconoce, sino que se les niega su condición humana.

Hirigoyen (1999), propone que la violencia involucra relaciones de poder, en las que el abuso y el sometimiento del otro inicia con la manipulación psicológica y el uso del discurso perverso que busca *“arrastrar al otro a su terreno, espacio en el que seguramente los vuelven más frágiles, los denigran y le impiden a la víctima rebelarse debido al accionar de quien lo subyuga, controla y deforma”* (p.90). Al respecto la psicología social entiende a la dominación como accionar consciente o inconsciente, capaz de generar dolor y malestar en otro, relación permeada por el placer de quien controla, abusa de poder y somete a otros, caracterización que refiere a un sujeto con bajos niveles de empatía, altruismo y pro-socialidad.

De este modo, la dominación se encuentra estrechamente vinculada con la violencia, pues la voluntad de quien la sufre se encuentra suplantada, subordinada o doblegada por el dominador. Frente a esta situación frecuente en el

escenario educativo, el rol del orientador debe enfocarse en promover el desarrollo de actitudes responsables y autónomas, que le permitan al dominado identificar los efectos del control, para lo cual se hace necesario despertar su consciencia antes que de este emerjan sensaciones de impotencia y frustración, así como la aparición de emociones como ira, intolerancia y rencor, a las que se entienden como factores que alteran y distorsionan el ambiente educativo.

Aprender a lidiar con los conflictos internos y externos se ha convertido en un objetivo de la educación actual, cuya intencionalidad no es otra, que acompañar al individuo en el desarrollo de competencias socio-emocionales y habilidades sociales que le permitan sobrellevar experiencias frustrantes que pudieran derivar en estrés y a la depresión. Por estas razones, la orientación emerge como un proceso encargado de atender las necesidades del ser humano de manera holística, con el propósito de formar actitudes, competencias emocionales y habilidades sociales a partir de las cuales propiciar el desarrollo de la persona y de los roles que debe desempeñar para alcanzar sus objetivos a lo largo de la vida.

En palabras de Bisquerra (2009) orientar como una actividad inherente a la educación, debe preparar al individuo para “un mundo en cambio continuo, en el que debe negociar consigo mismo y con el otro como igual para construir el mundo del futuro” (p.211). Esto significa ejercitar a la persona para que ponga en funcionamiento su capacidad para tolerar y sentir empatía por el diferente como condiciones necesarias para mantener el equilibrio emocional del que depende el éxito en los procesos de interacción social, en el cumplimiento de metas y en la atribución de significado a las experiencias, de las que se espera logre realizar ajustes personales que lo preparen para enfrentar futuros retos.

Manejar la frustración implica formar en la evaluación de las posibles consecuencias y riesgos de una acción. En Bisquerra (2009) se entiende como el desarrollo de “la tolerancia a la frustración como una competencia necesaria para la solución de conflictos, es decir, aprender a generar emociones que no agraven el problema, sino que cooperen con la toma de decisiones, la valoración e identificación de alternativas” (p.211). Esto refiere a la necesidad de educar emocionalmente, con el objeto de enfrentar los retos y sortear las dificultades, ante las cuales el orientador en su quehacer profesional deberá promover la autorregulación, la conciencia emocional y la identificación de los efectos de la ansiedad, el estrés y la depresión, como factores que imposibilitan potenciar el bienestar integral.

En consecuencia, el orientador debe crear las condiciones para que el sujeto desarrolle su inteligencia intrapersonal e intrapersonal. La primera refiere a procesos de autoconocimiento a través de los cuales explorar los sentimientos, emociones y motivaciones que forman parte de nuestra respuesta frente a situaciones de la vida cotidiana y, la segunda, se caracteriza por valorar en terceros los mismos aspectos, pero con el objeto de definir sus conductas y el potencial para alterar el bienestar y el equilibrio social. Para Méndez, et al. (2006), orientar en su función preventiva procura que **“direccionar, brindar los medios y formar al sujeto para que enfrente sus los problemas personales a través del desarrollo de actitudes autónomas, responsables y conscientes, que permitan regular su propio accionar frente a los cambios”**. (p.5)

Para Toffler (1996), nuestra sociedad experimenta acontecimientos que demandan la puesta en marcha de habilidades sociales que permitan el manejo de los conflictos, pues los efectos de la **“confusión, angustia y la desorientación personal, hacen ver a todo lo sucedido como carente de sentido, vulnerando nuestra inteligencia y nuestra voluntad”** (p. 8). Frente a esta caracterización del mundo actual, hacer inteligibles los procesos que el individuo experimenta y cómo abordarlos, representa una acción orientadora clave para desarrollar actitudes positivas que coadyuven con el manejo de los cambios sociales, de los cuales se generan potenciales sensaciones que vulneren la identidad personal.

Al respecto Bisquerra (1996), propone que la educación emocional, a la que deja ver como una forma pertinente para aprender a regular las emociones, pero, además una condición elemental para **“tolerar la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía”** (p.76). Para la educación emocional, orientar implica ofrecer asesoramiento en el manejo de estrategias vinculadas con la pro-socialidad, el entrenamiento asertivo, así como las competencias necesarias para manejar las responsabilidades tales como: organización de tareas, la planificación de acciones y la exploración de capacidades para enfrentar los retos.

Biquerra (2009), plantea desde la educación emocional una serie de estrategias útiles para apalea la frustración y la depresión y aprender a auto-gestionarse, entre cuales precisa las siguientes:

1. Expresión emocional apropiada, se trata de promover el autoconocimiento para identificar los procesos emocionales que frecuentemente experimentamos y que ameritan de la regulación propia, pues de esta no solo depende al funcionamiento interior sino el desarrollo de las relaciones con terceros.

2. Regulación de las emociones y sentimientos, este proceso exige que el individuo asuma con responsabilidad no solo el reconocimiento de su estado emocional y de las experiencias que motivan su comportamiento, sino la capacidad para tomar control sobre su impulsividad, tolerancia a la frustración, manejo del estrés, entre otros.
3. Habilidades de afrontamiento, implica el manejo de la autorregulación, así como la apropiación de estrategias para gestionar las emociones negativas y sustituirlas por positivas, con la finalidad de responder de manera apropiada ante los retos que se imponen cotidianamente.
4. Competencia para generar emociones positivas, consiste en generar calidad de vida y bienestar mediante el manejo de emociones positivas, que desarrolladas de manera consciente posibiliten las condiciones de autonomía individual y social.

En suma, la orientación toma especial importancia por considerarse un proceso capaz de motivar la autogestión personal, el manejo de competencias para la vida y el desarrollo de actitudes positivas frente a un mundo sometido a recurrentes transformaciones y expuesto a conflictos. En consecuencia, se trata de fortalecer la autonomía y la responsabilidad para actuar socialmente en torno a la auto-eficiencia emocional, la cual involucra el despliegue de habilidades sociales y la disposición crítica para adaptarse al cambio, comprender las relaciones y normas de convivencia, así como integrar la tolerancia y el reconocimiento del otro como valores morales necesarios para fortalecer su interacción con los demás que hacen parte de su contexto inmediato de vida.

Generar desarrollo humano como cometido de la orientación, consiste en potenciar el liderazgo social y generar nuevas alternativas de vida dignas e inclusivas, que reduzcan los conflictos cotidianos a través de la humanización, en la que el ciudadano se convierta en autogestor autónomo capaz de maximizar las condiciones de convivencia con especial apego a las bondades del trabajo en equipo, la resolución estratégica de problemas y el abordaje de situaciones comunes desde la conciencia crítica y el comportamiento participativo.

Al respecto Sabino (2004), se refiere a la orientación para el desarrollo humano desde una perspectiva amplia, en la que agrupa los factores condicionantes del bienestar y de la calidad de vida, a los que se refiere de la siguiente manera **“se entiende el desarrollo de la humanidad como el responsable del desenvolvimiento de potencialidades previamente existentes, despliegue de ideas, energías y voluntades, así como la creación humana, manifestaciones que refieren a la realización plena del individuo”**

(p.58). Para el autor, el desarrollo humano consiste en la eliminación de las limitaciones, obstáculos y debilidades históricas, y en su defecto, generar las condiciones para que se potencie la consolidación de sistemas educativos inclusivos, economías sólidas sustentadas en la diversificación y la estabilidad que, a su vez, se encuentren respaldadas por la seguridad jurídica y los derechos fundamentales.

Sarramona (2002), indica que en tiempos complejos y de incertidumbre, la orientación junto a la educación representan medios prometedores para garantizar el bienestar colectivo, como objetivo que involucra los diversos actores y sectores de la sociedad en quienes recae la co-responsabilidad de perfilar procesos de intervención estratégicos que atiendan no solo las tendencias básicas (demandas) sino que motoricen el funcionamiento de metas educativas, que ***“no se limiten a reaccionar frente a los acontecimientos sino que ayuden a construir líneas de acción que nos orienten en la dirección deseada”***. (p.13)

Orientar es entonces, generar las condiciones para que el sujeto aflore sus habilidades y desarrollo competencias inherentes al pensamiento crítico, a la capacidad inventiva y a las destrezas, como medios para resolver problemas cotidianos valiéndose de la investigación autónoma y reflexiva que le permita descubrir soluciones reales. Este desarrollo cognitivo refiere a potenciar la capacidad para problematizar, evaluar y formular acciones concretas que mejoren las condiciones de vida propias y sociales. Entender estas exigencias alude a la responsabilidad que recae sobre el Estado, al resolver a través de sus políticas educativas los problemas coyunturales e idear las fórmulas para superar las carencias comunes y, de este modo, elevar la condición humana a niveles dignos y compatibles con el desarrollo integral.

En este sentido, es posible entender que el desarrollo humano y la orientación encuentran su vinculación en el accionar político del Estado, como institución sobre la que recae la cooperación genuina entre los diversos actores socioeducativos y consensuar los intereses provenientes de diversos sectores, con el propósito de consolidar el bienestar integral y la calidad de vida como un continuo educativo que oriente desde una mirada global hacia el abordaje de los desafíos que se imponen socialmente. Al respecto la Educación para la Ciudadanía Mundial ha dejado ver que el logro de la plenitud y la autorrealización del ser humano, encuentra su razón de ser en la convivencia efectiva, encargada de promover la autogestión formativa, dimensionar el sentido humano y propiciar actitudes sustentables y éticas.

CONCLUSIONES

Orientar como proceso a lo largo de la vida implica acercar progresiva y sistemáticamente al ser humano a su autorrealización, es decir, al desarrollo y alcance de niveles óptimos de plenitud en las dimensiones social, psicológica, emocional y afectiva. Cumplir con este propósito refiere a la necesidad de integrar el asesoramiento particularizado y colectivo del individuo de tal manera que se logren atender las incertidumbres y situaciones conflictivas que se experimentan en cada etapa del ciclo vital.

De este modo, orientar toma especial importancia por el hecho propiciar que el individuo el alcance niveles de desarrollo humano dignos, que posibiliten actitudes activas y sensibles ante el mundo que lo rodea, fortalezca su interés por generar condiciones de bienestar que eleven la calidad de vida propia y de los que hacen parte de contexto. Se trata entonces, de promover a través de la orientación, el logro de la empatía, el altruismo y la responsabilidad social para participar en el desenvolvimiento de las potencialidades colectivas y, del mismo modo, ser capaz de disponerlas al servicio de la transformación ciudadana, del mejoramiento y del cambio necesario para trascender los obstáculos que se imponen a la convivencia.

En suma, la atención socioeducativa demanda con mayor fuerza la intervención de las estrategias propias de la orientación educativa, como proceso que favorece el desarrollo de competencias emocionales, de habilidades sociales y de actitudes de cooperación social, en función de las cuales propiciar comportamientos cónsonos con: el reconocimiento del otro, el respeto a la diversidad y la sensibilidad humana para luchar contra la injusticia social, la discriminación, la violencia y la exclusión, como problemas sociales que atentan contra el desenvolvimiento integral del ser humano. Es tarea de las políticas educativas integrar a la orientación educativa como eje transversal que potencie multifacética y de manera multidimensional aspectos como: el ser, el hacer y el convivir en sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2009). Pedagogía de las emociones. Síntesis.
- Bruner, J. (1998). Desarrollo cognitivo y educación. Morata.
- Camps, V. (2000). Los valores de la educación. Anaya.
- Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós.

- Freire, P. (2002). Educación y cambio. Editores Buenos Aires.
- Gardner, H. (2001). Las estructuras de la mente. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Kairós.
- Hirigoyen, M. (1999). El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana. Paidós.
- Illich, I. (1985). La sociedad desescolarizada. Joaquín Moritz.
- Lipovetsky, G. (2000). La era del vacío. Anagrama.
- Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación política. Colección Hachette/Comunicación Ced.
- Méndez, H, Tesoro, R., & Tiranti, F. (2006). El rol del tutor como puente entre la familia y la escuela. Distribuidora Lumen SRL.
- Rogers, C. (1989). El proceso de convertirse en persona. Paidós.
- Sabino, C. (2004). Desarrollo y calidad de vida. Unión.
- Sarramona, J. (2002). Desafíos de la escuela en el siglo XXI. Octaedro.
- Solano, J. (2002). Educación y aprendizaje. Cartago.
- Tapia, J. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. Edebé.
- Toffler, A. (1996). La creación de una nueva sociedad. Plaza y Janés Editores S.A
- Torres, R. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo. Fundación Santillana.

24

LO ESTÉTICO COMO UNA DIMENSIÓN ESENCIAL DEL HOMBRE ANTE EL MEDIO AMBIENTE

THE AESTHETIC AS AN ESSENTIAL DIMENSION OF MAN BEFORE THE ENVIRONMENT

Hugo Freddy Torres Maya¹

E-mail: hftorres@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0606-8108>

Maylé Contrera Betarte¹

E-mail: mcontrera@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8760-0647>

Isabel Gutiérrez de la Cruz¹

E-mail: igutierrez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1814-5991>

Lietter Suárez Vivas¹

E-mail: lsvivas@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0606-8108>

¹Universidad de Cienfuegos. "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Torres Maya, H. F., Contrera Betarte, M., Gutiérrez de la Cruz, I., & Suárez Vivas, L. (2020). Lo estético como una dimensión esencial del hombre ante el medio ambiente. *Revista Conrado*, 16(77), 184-194.

RESUMEN

En el artículo se abordan algunas características vinculadas con lo estético como una dimensión esencial del hombre ante el medio ambiente, uno de los problemas contemporáneos que más preocupan a la humanidad. Para la elaboración se han tenido en cuenta las ideas de varios clásicos de la literatura actual basadas en enfoques que relacionan el medio ambiente, la vida moderna, las relaciones estéticas y la sensibilidad estética ante los fenómenos naturales, pautas a tener en cuenta en una vida cotidiana marcada por la globalización de las comunicaciones y la transnacionalización de las economías.

Palabras clave:

Estético, vida moderna, medio ambiente, educación ambiental, sensibilidad estética.

ABSTRACT

The article addresses some characteristics related to aesthetics as an essential dimension of man before the environment, one of the contemporary problems that most concern humanity. For the elaboration, the ideas of several classics of current literature based on approaches that relate the environment, modern life, aesthetic relationships and aesthetic sensitivity to natural phenomena have been taken into account, guidelines to take into account in a life daily life marked by the globalization of communications and the transnationalization of economies.

Keywords:

Virtual competences, university teacher, higher education institutions.

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas contemporáneos que por varios años han preocupado a la humanidad es el relacionado con el medio ambiente. Las instituciones de carácter educativo, de formación o no, las familias, el hombre y la sociedad toda, tiene que entrar en vigor para una principal educación o adiestramiento hacia la protección de la flora y la fauna silvestre y adherirse a los esfuerzos porque el verde de los campos, y el azul del cielo y el mar nunca se transformen en las sombras afligidas de un mundo arruinado por la contaminación y la irreflexión del mismo hombre.

Este problema ha estado, además, relacionado con el mismo mundo que nos rodea, que es también un mundo de imágenes, de señales. Por ello, frente a la maravillosa variabilidad del medio ambiente, del medio externo, relacionado asiduamente con nosotros no podemos evitar reaccionar ante la humedad o frialdad de la mañana, el calor del desierto, las luces y ruidos de la ciudad o el despiadado sol del mediodía, estímulos que a diario nos excitan.

Sobre esos estímulos aborda Cabrera (2015): *“Esta enorme variedad de estimulaciones exige de los seres vivientes una compleja capacidad de adaptación y el mantenimiento de un equilibrio con el medio; pero ni la adaptabilidad, ni el equilibrio funcionan en igual medida para todos los seres vivos. Es el ser humano quien posee una mayor capacidad de adaptación y un equilibrio más perfecto. Las acciones provocadas por las variaciones del medio forman lo que denominamos primer sistema de señales, ante el que los animales y los hombres reaccionan con reflejos innatos o adquiridos, respuestas dadas a los diversos estímulos. Sin embargo, el ser humano, como ser social que es, posee la capacidad de denominar la infinita variedad de señales del primer sistema, con un segundo sistema de señales integrado por las estimulaciones del lenguaje, la palabra”*. (p. 23)

En el tránsito de estos inconvenientes, el progreso tecnológico y el acelerado crecimiento demográfico alteran el medio y la propia capacidad de adaptación y el mantenimiento de un equilibrio de los hombres con este, propiciando una inestabilidad biológica en la Tierra con la que no siempre se alcanza una responsabilidad ética.

La ética de la responsabilidad en cuanto ética del bien común es aquella condición de posibilidad de la vida humana, y ello permite confirmar que, frente a las amenazas globales, como lo es el deterioro del medio ambiente, con lo que se vive diariamente, si no queremos el suicidio de la humanidad, se tiene que afirmar esta ética.

Afirmación que Hinkelammert (2006), asevera al expresar: *“Hoy, la sobrevivencia de la humanidad se ha transformado en un problema ético. La reducción de toda ética a juicios de valor ha dado libertad a la destrucción del ser humano y de la naturaleza que nos rodea. La reducción de la ética a juicios de valor supone que la ética es una pura decoración de la vida humana, de la cual también se puede prescindir. Hemos prescindido de la ética y nos enfrentamos a la autodestrucción. La calculamos bien y la llevamos a cabo con eficacia. Cortamos la rama sobre la cual estamos sentados y estamos orgullosos de la eficacia con la cual lo hacemos”*. (p.326)

Enfrentar esta expresión de Hinkelammert (2006), es una exigencia que resulta del reconocimiento del ser humano como sujeto vivo y en este camino se reconoce lo siguiente:

- La ética de la responsabilidad parte hoy de lo que no partieron las éticas anteriores, y de lo que probablemente no podían partir. Se trata de los efectos indirectos de la acción directa. Que en la actualidad la ética tenga que partir de estos efectos es el resultado de la propia globalización del mundo. Al ser ahora la tierra global, la acción directa produce efectos indirectos a partir de los cuales se derivan amenazas globales. Actualmente, la ética de la responsabilidad tiene que asumir estos efectos indirectos, pues resulta una ética del bien común diferentes a las éticas anteriores.
- La acción directa se constituye por decisiones fragmentarias y particulares de producción y consumo, de investigación empírica, desarrollo y aplicación de tecnologías. Todas estas acciones son acciones medio-fin, calculables en términos costos-beneficios y coordinadas por relaciones mercantiles y cálculos correspondientes de eficacia.

En medio de esta situación, especial atención demanda la contaminación ambiental, vista como uno de los problemas ambientales más importantes que afectan al mundo, derivada de un desequilibrio que causa efectos antagónicos en el hombre, los animales y vegetales o materiales expuestos a dosis que sobrepasen los niveles aceptables en la naturaleza.

Las referencias que hilvanan un cataclismo tras otro en puntos diferentes de la geografía del planeta en situaciones de lluvias que desbordan ciudades, incendios que desaparecen ciudades y grandes extensiones de selvas y bosques, volcanes que despiertan, tornados que arrasan, huracanes y terremotos que hacen temblar la tierra, provocan la muerte de millones de personas y animales.

Por ello la importancia que tiene desde el plano de la cultura y de la educación que el hombre conozca que la interacción de los diferentes factores del ambiente hace que

el ecosistema se mantenga con cierto grado de estabilidad dinámica, y que la relación entre los individuos y su medio ambiente determinan la existencia de un equilibrio ecológico indispensable para la vida presente y futura de todas las especies.

Por tanto, tal como declaran Mc Pherson, et al., (2004): *“Es ...la cultura uno de los elementos esenciales en el análisis histórico de la evolución en el tratamiento de la relación hombre-sociedad. La cultura, referente a la actitud del hombre hacia la naturaleza, formada históricamente, transcurre en medio de una creciente contradicción entre los nuevos ideales sociales y las posibilidades cada vez mayores con que cuenta la sociedad para influir en el entorno tanto natural como construido.”* (p.1)

En esta visión de la cultura como uno de los elementos esenciales para influir en una educación estética del entorno natural y construido vale la pena mencionar algunas de las tareas que en cualquier sistema de educación estética se deberán cumplir: educación de los sentimientos estéticos; la formación de actitudes estéticas ante cualquier actividad humana y la formación de la personalidad desde un aprendizaje creador, generador de actitudes, sentimientos y emociones hacia la naturaleza.

Por ello una educación estético-ambiental, según Estévez & Estévez (2018), deberá coexistir en las *“múltiples actitudes del hombre hacia la naturaleza: unas veces con un perfil utilitarista, racionalista e instrumental; y otras veces, emocional y lúdico. Precisamente, el proceso de enajenación que aparece tempranamente en el horizonte humano, en virtud de la aparición de formas de explotación y la consecuente división de la sociedad en clases, determinaron la actitud racionalista y utilitarista de la naturaleza que (sobre todo, a partir de la Modernidad) ha conducido a la actual crisis socio-ambiental, que pone en peligro tanto la supervivencia de la especie humana como de la Pachamama.”* (p.58)

Derivado de lo anterior es que se ratifica el valor que alcanza hoy enfrentar estos problemas de una manera sensible. Por ello se abordan en este artículo algunas características vinculadas con lo estético como una dimensión esencial del hombre ante el medio ambiente.

DESARROLLO

La vida moderna hoy adquiere posiciones claves relacionadas con los dilemas asociados al medio ambiente. Con esta idea en los países desarrollados de corte capitalista, el conjunto de estructuras y discursos que ha sido llamado “modernidad”, se ha convertido en el centro de la cultura.

La modernidad, del latín *modus hodiernus* es el modo de hoy, lo más reciente. Pero lo moderno, o los modernos, los caracteriza Eisenstad (1972), como *“los sistemas sociales, económicos y políticos que se establecieron en Europa occidental y en la América del Norte, desde el siglo XVII hasta el siglo XIX, se extendieron después a otros países de Europa, y en los siglos XIX y XX a la América del Sur, y a los continentes asiático y africano.”* (p.11)

Este autor presenta las siguientes características de la modernización:

- En lo social: un alto grado de movilización, que se traduce en desgaste de los viejos vínculos y libertad para absorber nuevas pautas de socialización y conducta; y en la diferenciación y especialización extrema de las actividades y las estructuras individuales, con separación de los diversos roles desempeñados por cada persona (ocupacionales, políticos, familiares y de parentesco).
- En lo político: se manifiesta en la extensión del campo territorial del poder en las entidades centrales, legales, administrativas y políticas de la sociedad; en la extensión del poder potencial a grupos cada vez más numerosos; en el predominio de la legitimación democrática contra la tradicional, y en la lealtad política no ideológica, dirigida por intereses.
- En lo económico: se caracteriza por el alto grado de desarrollo de la tecnología, la especialización creciente de los roles económicos, y la ampliación del campo y complejidad de los mercados.
- En lo cultural: por la complejidad creciente de los elementos fundamentales de los principales sistemas culturales y de valores: religioso, filosófico y científico.

Ante estas realidades, el conjunto de rasgos de la modernidad es articulado en el mensaje que esta encierra como un discurso de poder, (poder social, político, económico y cultural) y en medio de estas circunstancias, la trama del ambiente y sus efectos en la vida moderna, y en particular, en las comunidades humanas, trasciende cada vez más, y no solo en la discusión de los especialistas. También se diversifica en muchas áreas al tener en cuenta lo declarado en la Conferencia de Estocolmo (Organización de las Naciones Unidas, 1972), al definir como medio ambiente, aquel caracterizado como un complejo sistema de relaciones dinámicas entre factores bióticos, abióticos y sociales, -a lo que se debiera añadir socioculturales- anotamos.

En esta definición, tal cual el año en que se construye, se coincide con Mc Pherson, et al. (2004), que se revela en su conceptualización la relación entre los diferentes factores que lo caracterizan y ello no deja explícito la complejidad y continuidad de ese dinámico proceso.

Posterior a lo declarado en la Conferencia Internacional sobre el Medio Humano (Organización de las Naciones Unidas, 1972), se han dado a conocer diversas definiciones de medio ambiente, las que en sentido general tributan a:

- Un conjunto de elementos físico-químicos, ecosistemas naturales o sociales en que el hombre individual y socialmente se desarrolla en un proceso de interacción que atiende al desarrollo de actividades humanas, a la preservación de los recursos naturales y las características esenciales del entorno.
- Un conjunto de condiciones, leyes, influencias e interacciones de orden físico, químico y biológico que permiten, protegen y rigen la vida en el planeta.
- Un conjunto de elementos naturales y artificiales o inducidos por el hombre que hacen posible la existencia y desarrollo de los seres humanos y demás organismos vivos que interactúan en un espacio y tiempo determinados.

Algunas de esas definiciones coinciden en revelar que las relaciones con las que interactúa el hombre, se establecen en lo natural, lo social y en lo económico al plantearse, en un desarrollo de las actividades del hombre y la posición del mismo como sujeto activo en ese sistema de relaciones y los elementos y consecuencias que son factores de vínculos.

En definitiva, el medio ambiente es un sistema de vínculos entre factores bióticos, abióticos, sociales, culturales, económicos, demográficos, políticos, tecnológicos, éticos y estéticos sobre la base de las relaciones que establece el hombre con el patrimonio que le rodea.

En esas relaciones de intercambio polémico y dialéctico del hombre con la naturaleza se pueden establecer las siguientes relaciones según Mc Pherson, et al. (2004):

1. Relaciones de tipo naturaleza-naturaleza: se establecen entre los componentes abióticos y bióticos que conforman el subsistema naturaleza, con diferente jerarquización según el caso.
2. Relaciones de tipo naturaleza-sociedad: condicionamiento o aptitud funcional de los elementos naturales para distintos tipos de modificación antrópica o de asimilación socioeconómica del paisaje.
3. Relaciones de tipo sociedad-naturaleza: modificaciones o impactos generados por las diversas acciones humanas (elementos socioeconómicos) y que determinan cambios o transformaciones en las características naturales.

También en ese intercambio del hombre con la naturaleza existe el papel de la naturaleza no humana como germen y fuente de valores en el desarrollo estético de la misma

naturaleza humana, así como la enajenación emergente en el proceso de trabajo y otras actividades inherentes a este, lo que colocan en evidencia la inconsistencia de una teoría de la Estética y de la educación estética que absolutice el arte como medio, ignorando o relegando a un segundo plano a la naturaleza y al trabajo como actividad mediadora en la relación hombre-naturaleza.

Por ello en la vida cotidiana y en la vida social a partir de conformar políticas invariables en torno a lo estético y a lo ambiental, se pierde la oportunidad de configurar una modalidad de educación o educación social como la estético-ambiental, que sobre la base de los valores estéticos y ambientales presentes en las relaciones hombre-hombre, hombre-naturaleza y hombre-sociedad, permita construir un saber sensible con un impacto integral sobre la personalidad.

Estas complejas relaciones conllevan a problemas del medio ambiente y de su educación social cada vez más graves, sobre todo en la actualidad a partir de la aplicación de modelos de globalización neoliberales y de la actitud del hombre que provocan una ampliación de la brecha entre ricos y pobres; y estos últimos habitando en ambientes naturales vulnerables, lo cual pone en trance el uso racional de los recursos naturales y de hecho, la relación hombre-medio ambiente, a partir del comportamiento del desarrollo tecnológico y el crecimiento demográfico.

Durante el siglo XX y en lo que va del XXI, el avance tecnológico y los juicios economicistas que han sustentado los modelos de desarrollo seguidos por los distintos sistemas políticos, ocasionan la alteración radical de los ecosistemas, de tal forma que por primera vez en la historia de la humanidad se ha puesto en peligro la vida en la Tierra.

El propio desarrollo tecnológico es causa del incremento de la esperanza de vida y del crecimiento demográfico, lo que provoca un incremento de necesidades en la población, un mayor uso de los recursos naturales sin sentido de racionalidad, lo que provoca el deterioro del medio ambiente y se pone en peligro la salud y la vida del hombre y la sociedad en su conjunto.

A partir de lo anterior, es necesario precisar que la Tierra está dando señales cada vez más alarmantes de las molestias que le ocasionan los hombres, unos huéspedes terribles que la están convirtiendo en una casa inhabitable. Ella se sacude como puede de la irracionalidad de la vida moderna, que ha traído consigo dos preocupantes efectos: los cambios climáticos y el calentamiento global del planeta, provocado por el efecto invernadero.

La acción de gases como el dióxido de carbono, el dióxido de azufre, los óxidos de nitrógeno, los clorofluorocarbonos o el metano, emanados por la industria y otras actividades humanas, hacen cada vez menos respirable la atmósfera. El 60 por ciento de estos gases procede de las industrias de los países altamente desarrollados.

Esto, unido a la deforestación- se ha destruido ya no menos de 11 millones de hectáreas de bosque tropical, mientras que anualmente se convierten en desierto 6 millones de hectáreas de suelo, puede repercutir en un aumento de la temperatura global por encima incluso de cuatro grados centígrados en los próximos 30 años.

Los expertos aseguran que, de proseguir el calentamiento, se producirá un deshielo de los casquetes polares y se anegarían amplias zonas habitadas. Muchos islotes y áreas costeras desaparecerían bajo las aguas. Por supuesto, las migraciones aumentarían, agravándose la insana situación en las áreas superpobladas.

Pero en este mismo minuto, los bosques están desapareciendo bajo la lluvia ácida, como consecuencia del nitrógeno y el azufre vertido a la atmósfera, y los lagos y los ríos de muchos países se mueren por los residuos industriales que van a pasar a sus márgenes y por el efecto de los pesticidas usados en la agricultura.

Petroleros inundan los mares de inmensas manchas de petróleo. Los desechos tóxicos y peligrosos de las industrias del hemisferio norte viajan en barcos camino de playas y áreas despobladas del Tercer Mundo, o simplemente se visten en el mar. Las nuevas tecnologías no encuentran soluciones apropiadas para los residuos radioactivos, generados en las centrales nucleares y en ciertas fábricas de armas.

Más que una crisis, el mundo está viviendo la mutación de una época histórica que pone en entredicho la concepción del progreso, y distancia de manera abismal la realidad de los principios de convivencia.

La mutación implica que está variando el gen de la civilización y con ello la aparición brusca e inesperada de modificaciones en el individuo/mundo, que afectan las características del planeta como ser vivo. A juicio de varios especialistas en estos cambios intervienen básicamente:

- La globalización de las comunicaciones y la transnacionalización de las economías con un descenso en caída libre del empleo.
- La biotecnología y la ingeniería de los nuevos materiales, que expulsa de las relaciones económicas internacionales a las áreas de los países pobres proveedores de materias primas tradicionales.
- Desfasaje entre la velocidad del capital, la circulación demográfica y la presión masiva de las poblaciones del Sur planetario por acceder económicamente al Norte, y las agendas globales de las relaciones internacionales para tratar de impedirlo.
- La concentración y ánimo del poder de los organismos privados financieros internacionales, para generar “desarrollo” o “subdesarrollo” extremos y los bloqueos económicos como nuevas armas de asfixia global a regiones “desobedientes”.
- Los desastres naturales acelerados por la pobreza en los países subordinados y el colapso de los estados asistenciales en regiones y países donde la marginalidad es extrema, resultado de los modelos neoliberales de “ajuste” y los desangrantes por vía del costo socioambiental. El paso del Tercer Mundo a una fase de colonialismo tardío.
- El crecimiento demográfico global explosivo, la crisis global del agua, la desigualdad social como un paradigma sistémico de éxito, nuevo fundamento del tejido social, el descenso de los niveles de vida del grueso de las poblaciones del Tercer Mundo, y la reaparición de antiguos flagelos (cólera, tifus, tuberculosis) o la aparición y expansión de nuevos virus.
- La incertidumbre como estado de ánimo a escala planetaria y la crisis de la categoría Nación y Nación-Estado. La globalización con fragmentación, lo que supone dejar atrás el concepto de integración económica de los países en el Tercer Mundo para acceder a la compactación de políticas e intereses de empresas transnacionales en un área, excluyendo toda posibilidad de desarrollo a los fragmentos no incorporados.
- El salto a la tercera era tecnológica (Toffler), las nuevas áreas de producción, el poder manipulador de los medios de comunicación y la simulación de los escenarios.
- El desequilibrio medioambiental como una crisis política de carácter internacional y la resistencia global de los bloqueos del mundo rico a pagar los altos costos de contaminación que provocan, como la maximalización de la combustión de los carburantes fósiles, o el aumento de la cuota de dióxido de carbono en la atmósfera, que está en el orden de un 25 % desde 1860.
- Las mafias estructurales, informatizadas y transnacionalizadas, las propuestas de canjear deuda externa por naturaleza, la compulsión al consumo. Cada vez más como valoración y creación de necesidades superfluas y cada vez menos como un modo de compartir valores para vivir.
- Partiendo de lo anterior, resulta importante precisar en síntesis los principales problemas del medio ambiente, entre muchos otros, planteados unos desde principios del siglo XXI, y otros anterior al mismo. Estos

problemas se han planteado en diversos eventos por la comunidad de la ciencia y/o por organismos internacionales y se asocian al manejo que los países hacen de los recursos vegetación, animales, agua, aire, suelo y la misma sociedad.

- Problemas en los recursos vegetación y animales: agotamiento de los bosques, praderas y cultivos, deforestación, incendios forestales, disminución de los territorios de bosques tropicales, desastres ecológicos en el paisaje natural integral, desaparición de especies endémicas, ecosistemas frágiles en peligro -islas, montañas, paisajes subárticos, selvas ecuatoriales y tropicales.
- Problemas en los recursos del agua: contaminación de las aguas del mar y de los océanos, contaminación de las aguas continentales y subterráneas.
- Problemas en los recursos del aire: contaminación atmosférica, aumento del CO₂ en la composición de la atmósfera, efecto de invernadero, smog en las grandes ciudades, lluvias ácidas, destrucción de la capa de ozono, ruido excesivo, calor, frío y cambios climáticos.
- Problemas en los recursos del suelo: procesos de erosión y salinización, sequías prolongadas, desertificación, demandas crecientes de minerales y su consiguiente agotamiento.
- Problemas en la sociedad: explosión demográfica en países subdesarrollados o en vías de desarrollo y zonas urbanas, deterioro de paisajes naturales, obras arquitectónicas, museos y monumentos, utilización inadecuada de la ciencia y la tecnología, pérdida de recursos genéticos, abuso de la tecnología médica, pobreza y desnutrición, aparición y difusión de epidemias y pandemias, aumento de los desechos, discriminación racial y de género, desplazamientos de grandes grupos humanos, exclusión social, alcoholismo, tabaquismo y drogadicción, violencia y guerras de todo tipo, diferencias cada vez más entre los pueblos del sur y el norte.

Como se distingue, son diversos los problemas de volumen mayor, por lo que al tomar en consideración que si la meta específica es salvar el medio ambiente como nuestra tarea, se tendrá que lograr que la población mundial tenga conciencia del cuidado y la protección del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivaciones, valores y deseos para trabajar en la búsqueda de las soluciones a los problemas actuales, y prevenir los que pudieran aparecer: queda claro entonces que todo ciudadano que inicie esta tarea debe tener los conocimientos fundamentales que le garantice actuar de manera consciente ante y en el medio ambiente y le

permita ocuparse para lograr la satisfacción de necesidades de las presentes y futuras generaciones.

Ante estas realidades del mundo de hoy el hombre manifiesta su voluntad para avanzar en la búsqueda de vías a favor del medio ambiente. Impedir la muerte del matiz de la vida, es una tarea y una misión que toca a todos. Por el nivel de universalización alcanzado en la experiencia estética de estos tiempos, urge la necesidad que el hombre contenga en su vida los procesos de lo estético en la naturaleza y en la vida cotidiana en un sentido práctico total.

El tema de lo estético se ha desarrollado en un enfoque desde diversas dimensiones y controversias entre muchos especialistas. Un énfasis reiterado por muchos años es lo referente a su vínculo con lo artístico. Pero también lo estético no se debe enfocar solo en la base de la posibilidad del arte. Lo estético mantiene una red de intercambio intersubjetivo de efectos sensibles, es un hecho de expresión adecuado a las interacciones humanas como parte del proceso de formación del hombre social y en este sentido, tal disposición sensible, genera una dimensión estética.

Desde este punto de vista, lo estético también puede influir de modo determinante en la formación de los sujetos, y debe situarse de modo determinante en las situaciones de aprendizaje como parte de los modelos de formación y como modelo principal de la sensibilidad.

En este orden, según Sánchez (2008), en lo estético, las relaciones estéticas deben ser expuestas a partir del intercambio de efectos de sensibilidad entre los sujetos; se materializan en formas apreciables desde la exterioridad social, en mensajes formales generalmente espontáneos, que funcionan en la vida cotidiana sin que se posea plena conciencia de ello. Al hablar, desplazarnos, vestirnos, gesticular, estamos emitiendo mensajes que son captados por los que nos rodean; en la misma medida, somos capaces de sentir a los demás y a todo el entorno natural y social que nos circunda.

Por el valor que adquiere hoy el cuidado del medio ambiente y su educación social desde una perspectiva de lo estético, queremos destacar la exigua significación que este elemento ha tenido a largo de los años en diferentes foros mundiales, por ello tomamos textualmente la imagen que sobre los documentos vinculados a esta perspectiva se presentan en Estévez & Estévez (2018). De hecho, el factor estético solo aparece de una manera implícita en las escasas referencias que lo aluden en los documentos que siguen:

- a. Reconocimiento no 3 de la Primera Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental de

Tbilisi (1977), cuando convoca a “*sensibilizar al público en relación con los problemas del medio ambiente y las grandes acciones*”, ya que el desarrollo de la sensibilidad “*en relación con los problemas del medio ambiente*” solo es posible con una proyección estético-educativa en las acciones correlativas.

- b. “Orientaciones, objetivos y acciones para la estrategia internacional en educación y formación ambiental de Moscú” (1987), cuando advierte que la EA incluye también los aspectos afectivos y axiológicos, ya que estos tienen una influencia decisiva en la promoción de modelos de comportamientos que preserven y mejoren el medio ambiente, específicamente, en su componente estético. En este sentido, se torna significativa la alusión que hace la Unesco al factor estético cuando define las premisas de la EA, especialmente en el aspecto “G”, donde reconoce la importancia de una “relación armónica y ética del hombre con su ambiente, teniendo la conservación y mejoría de las condiciones ambientales como tema”, y que dicha relación “puede ser desarrollada desde la infancia hasta la fase adulta a través de la educación formal e informal”.
- c. “Tratado de educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global” de la Conferencia de Rio (1992), donde se afirma lo siguiente: Consideramos que la educación ambiental debe generar una urgenci: cambios de la calidad de vida y mayor conciencia de conducta personal, así como armonía entre los seres humanos y de estos con otras formas de vida.
- d. “Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) Unesco-PNUMA”: especialmente en las “metas”, pues en sus “niveles” (elementos de la ecología, despertar conceptual, evaluación e investigación y competencias para la acción: según los Objetivos de la Conferencia de *Tbilisi*) no se explicitan actividades estéticas, aunque pueden inferirse del programa de EA: por ejemplo, al ser definido como “un conjunto de actividades propuestas a los alumnos durante su etapa escolar, relacionadas con los conocimientos, competencias, actitudes y comportamientos para adoptar un modo de vida en armonía con el entorno”.
- e. La omisión del factor estético se hace ostensible en los documentos del “Encuentro Latinoamericano de EA en Argentina” (1988) y de los brasileños correspondientes: “Encuentro Nacional de Políticas y Metodologías para la EA MEC/SEMAM” (1991), “Encuentro Técnico de EA de la Región Norte” (1992) y “I Encuentro Nacional de Centros de EA” (1992). Solo en las “Orientaciones del Seminario de EA de Costa Rica” (1979) se asume el

factor estético como un componente esencial de la “calidad ambiental”, cuando se consigna:

“La EA debe proveer los conocimientos necesarios para la interpretación de los fenómenos complejos que moldean el medio ambiente y para la promoción de los valores éticos, económicos y estéticos (subrayado del autor) que constituyen las bases de la autodisciplina, fomentando el desarrollo de comportamientos compatibles con la conservación y mejoría de la calidad”. Citado por Estévez & Estévez (2018, p.63)

Pero esta omisión del factor estético es visible, además, en otros eventos recientes e importantes como es la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018), auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el IESALC, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, en cuya presentación de la CRES 2018 a la Declaración de la Conferencia Regional, ya mencionada, se dice: “*El Plan de Acción supone la apertura prospectiva del decenio 2018-2028 en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y de la Agenda de Educación 2030 de la UNESCO. Es un proceso de producción colectiva que ha sido pensado en todas sus etapas, acciones y estrategias*” (p.5)

Este plan, en relación con los ejes temáticos de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018), se asientan en que los gobiernos y las instituciones de educación superior deban procurar acuerdos, programas y arreglos institucionales que reconozcan conocimientos, competencias y estudios previos; atender desde el inicio las necesidades reales de los estudiantes sobre la base de las expectativas que de ellos demandan las instituciones; la flexibilización de los currículos; el desarrollo de estrategias de vinculación y programas colaborativos por los Estados y las instituciones de educación superior, garantizando los recursos para la innovación, la ciencia, la tecnología y la investigación y vincular a la educación superior con el entorno productivo.

Todo lo preliminar a tener en cuenta, cuando desde aquel plan (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018) ,las políticas y las instituciones de educación superior están llamadas a contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. Y en esa idea, resulta imperativo que se garanticen los derechos

de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado, grupos, en cuya esencia asoman saberes vinculantes con el medio ambiente.

La no visión de lo estético, y añadimos, su educación en cualquier nivel y tipo, desde los diferentes eventos y documentos derivados o no de los mismos, no debe alarmarnos, ni sorprendernos, pues tal como afirman Estévez, & Estévez (2018): *“ello no debe sorprendernos, si se tiene en cuenta la ascendencia racionalista de la EA en tanto heredera de la mentalidad cartesiana de la Modernidad: de la misma manera en que los atributos estéticos de la naturaleza no humana fueron sistemáticamente escamoteados en la teoría de la Educación Estética (en virtud del señoreo del arte en la historia del pensamiento estético), estos fueron escamoteados también en la teoría y en la práctica de la Educación Ambiental. Operando primordialmente con resortes eticistas y utilitaristas, la EA no ha podido desarrollar una modalidad educativa como la estético-ambiental, cimentada sobre la base de los fundamentos estético y estético de la condición humana”* (pp. 60-61)

Lo estético aparece como una dimensión esencial del hombre. La visión humanista de Marx exige que lo estético se sitúe en primer plano en la práctica. La práctica como fundamento del hombre en cuanto ser histórico social, capaz de transformar la naturaleza y al propio hombre, y crear así un mundo a su medida humana, es el fundamento de su relación estética con la realidad.

Esta acción, que es transformación de la naturaleza dada, no exigida pura y simplemente por la necesidad para el hombre de afirmarse como ser humano, y de mantenerse o elevarse como tal, es la que se debe cometer hoy.

La categoría totalidad, uno de los pilares de la estética lukacsiana, también cobra especial significación para los educadores desde una didáctica de la visualidad, la que se enmarca en la cotidianidad con una educación visual del medio social y escolar, pues entraña la infinidad de relaciones dialécticas constituidas de la realidad, en el seno del devenir de la naturaleza y la sociedad. Esta totalidad se manifiesta, según Lukács, citado por Cabrera (2010), tanto en la realidad en sí, en los requisitos metodológicos, en el mundo propio y en el sujeto de la experiencia estética. Por ello afirma que lo estético se esfuerza siempre por despertar una totalidad humana.

Las relaciones estéticas con las cosas son fruto de toda la historia de la humanidad, y a su vez, es una de las formas más elevadas de afirmarse el hombre en el mundo objetivo. Justamente, la actividad práctica de los hombres, ha

sido la que ha creado las condiciones necesarias para elevar el grado de humanización de las cosas y de los sentidos hasta el nivel exigido por la relación estética. Creando nuevos objetos, descubriendo nuevas propiedades y cualidades de ellos, y nuevas relaciones entre las cosas, el hombre ha extendido considerablemente gracias a su práctica material, el horizonte de los sentidos y ha enriquecido y elevado la conciencia sensible hasta el punto de convertirse en expresión de las fuerzas esenciales del ser humano.

En torno a la sensibilidad estética, el sentido estético aparece cuando la sensibilidad humana se ha enriquecido de tal grado que el objeto es, primaria y esencialmente, realidad humana, “realidad de las fuerzas esenciales humanas”. Las cualidades de los objetos son percibidas como cualidades estéticas cuando se captan sin una significación utilitaria directa, o sea, como expresión de la esencia del hombre mismo.

La sensibilidad estética, es, por un lado, una forma específica de la sensibilidad humana, y por otro, es una forma superior de ella, en cuanto que expresa en toda su riqueza y plenitud la verdadera relación humana con el objeto como confirmación de las fuerzas esencialmente humanas en él objetivadas.

La sensibilidad estética nos pone en relación con otros objetos que expresan un determinado contenido humano a través de su forma concreto-sensible. Estos objetos estéticos son, ante todo, los que el hombre mismo crea, estructurando en cierto modo una materia dada, para dotarla en una expresividad humana que de por sí mismo no tiene. Pero, gracias a su sensibilidad estética, el hombre puede humanizar también una naturaleza que él no ha transformado materialmente, y dotarla de una nueva significación integrándola en su mundo (Torres, et al., 2019).

La naturaleza de por sí carece de valor estético, tiene que ser humanizada. El hombre ha de desplegarse en ella para que se vuelva expresiva. De este modo, a través de sus cualidades propias, nuevamente naturales, la naturaleza es puesta en estado humano, es decir, en estado estético. La relación estética con la naturaleza, y la aparición correspondiente de lo bello natural, es fruto de un largo proceso histórico social que está vinculado al creciente proceso de humanización de la naturaleza por el hombre.

Para el hombre primitivo los fenómenos naturales que le sobrecogían y hostilizaban su existencia no podían ser bellos, la naturaleza se alzaba ante él como un poder extraño y terrible que no podía integrar en su existencia. El sentimiento estético de la naturaleza sólo urge después

de siglos de trabajo humano, en los cursos de los cuales el hombre se ha ido afirmando frente a ella.

Propiamente una actitud estética hacia la naturaleza solo puede darse cuando el hombre ve en éstas, confirmadas sus fuerzas esenciales, es decir, cuando ha logrado humanizarla, ponerla a su servicio, integrarla en su mundo como naturaleza humanizada. No es casual por todo ello, que la relación estética con la naturaleza comience a darse, particularmente, desde el Renacimiento.

No hay lo bello natural en sí, sino en relación con el hombre. Los fenómenos naturales sólo se vuelven estéticos cuando adquieren una significación social, humana, pero, por otra parte, lo bello natural no es algo arbitrario o caprichoso, exige un sustrato material, cierta estructuración de las propiedades sensibles, naturales, sin cuyo soporte no podría darse la significación humana, social, estética.

La sensibilidad estética requiere, asimismo, la afirmación del ser humano frente a la necesidad física inmediata o frente al estrecho utilitarismo, pues solo así puede tener sentido para el hombre el objeto estético.

Un asunto a tener en cuenta en la sensibilidad estética y los fenómenos naturales estéticos, es lo relativo a la intuición estética que se destaca en Banfi (1967), para este destacado investigador de la Estética, la antinomia que busca como principio de comprensión de la experiencia estética parece mostrarse en la esteticidad, en fase teórica, y la define como la síntesis inmediata antinómica de las dos polaridades esenciales de la experiencia: del yo y del mundo. (pp.366-372)

A partir de esta situación hemos decidido plantear cuatro itinerarios de la intuición estética para concebir lo estético como una dimensión esencial del hombre ante el medio ambiente. Ubicamos aquí el acento sobre las características fundamentales de la intuición y su universalidad en su extensión a todos los campos de la vida, aunque hacemos énfasis en su proyección estética y su limitación, en cuanto es siempre conocimiento parcial que remite a una comprensión posterior más amplia, como bien ratifica Banfi (1967).

Itinerarios de la intuición estética:

- El yo y el mundo, el sujeto y el objeto en la esfera estética

En general nuestra vida es obrar y reaccionar sobre el mundo; toda la civilización humana consiste en este esfuerzo de continua adaptación recíproca entre el hombre y la naturaleza.

Es posible interpretar todas las categorías estéticas como expresiones o bien del proceso de tensión recíproca

entre el yo y el mundo y su solución en función de la síntesis estética, o la naturaleza de la síntesis misma. Entre estas últimas se halla la categoría de intuición, que asume importancia especial porque constituye la forma de la síntesis estética: el encuentro entre el yo y el mundo en la esfera estética se produce como intuición.

El término intuición es utilizado con doble significado, o sea, como conocimiento inmediato tanto más allá del proceso consciente. Este último consiste en analizar la experiencia, determinada en conceptos, fraccionarla en estructuras y captar luego las relaciones entre esas estructuras mismas; en suma, se trata de un proceso discursivo, mientras que la intuición tiene como carácter fundamental la inmediatez, en la cual no es planteada y es, por así decir, absorbida, la problemática de la vida consciente, la tensión entre el yo y el mundo, el sujeto y el objeto.

- Aprehensión de la realidad estética

Por eso la intuición es pensada en su pureza en los dos límites de la conciencia: como *Erlebnis*, es decir, aprehensión vital de una determinada realidad, experiencia no discursiva ni razonada sino sentida antes de haber sido reflexionada, vivida más acá del proceso de elaboración consciente; o bien como aprehensión inmediata que supone toda la elaboración cognoscitiva y tiene lugar más allá de ésta, como un salto intuitivo por el cual en la demostración de ciertos valores, por fuerza del acostumbramiento a esa forma de razonamiento, llegamos inmediatamente a la conclusión: la intuición ya no es en este caso anticipación del proceso consciente sino resultado del mismo.

En el campo filosófico el concepto de intuición es utilizado en ambos aspectos. Característica del primer tipo es la intuición bergsoniana: ella es el penetrar en la realidad adhiriendo a la misma por una simpatía inmediata, la correspondencia del ritmo de las cosas al ritmo de nuestro moi profundo.

Es muy diverso el significado de la intuición spinoziana; ésta es la intuición de la unidad metafísica del mundo, a la cual el conocimiento llega después de haber pasado no sólo a través del grado sensible, que es dispersión y diferenciación, sino también del discursivo, que ordena según un sistema de relaciones la infinita variedad de lo real; es la más alta forma teórica que capta la "substancia" como primer metafísico del cual se ven emanar los atributos y los modos.

- Mediación y experiencia estética

La intuición es por lo tanto un acto de conocimiento inmediato que puede ser inmediato desde sus orígenes o

surgir de una mediación, que puede constituir o bien una participación vital directa que se ilumina de conciencia, o bien el resultado del complejo proceso consciente.

En la vida humana la intuición tiene una importancia esencial: toda nuestra experiencia se construye sobre una base intuitiva. Pero por otra parte la intuición no nos da jamás un conocimiento absoluto, sino siempre limitado y relativo: en efecto, puesto que el yo se coloca frente a la realidad en todo momento en un aspecto diverso, y por ende siempre particular, que continuamente se modifica y cambia, también el encuentro resultante es parcial y contingente, es el toque de un aspecto del yo con un aspecto de las cosas; no el relevarse del objeto en su esencia sino sólo el vincularse de una posición especial con una posición particular del sujeto.

- Vida cotidiana y ética

No sólo en la sensibilidad, que es el plano elemental de la intuición, sino que en todo campo espiritual existe una esfera de intuiciones que acompañan y cimientan nuestra vida cotidiana, que constituyen la base de nuestra actividad, los puntos de referencia de un proceso que las modifica, las realiza, las perfecciona.

El hombre participa en la vida moral fundamentalmente por intuición. Cuando se asume una determinada posición ética, y repentinamente ese mundo que estaba frente a nosotros como un problema se abre en un cierto sentido moral, ello ocurre no a consecuencia de una demostración lógica sino intuitivamente. Aun cuando parece que cada vez que se ve obligado a tomar una decisión el hombre se plantea el problema del bien y el mal, de hecho, todo lo ayuda y lo empuja hacia esta elección; la certidumbre moral no estando la certidumbre de un acto de libertad cuando, más bien, intuición de que todo el orden de las cosas corresponde a este acto.

Toda intuición, si es dada como un fundamento seguro sobre la cual basa la realidad de nuestra vida, no capta de una vez por todas la esencia de esta realidad misma, sino que remite constantemente a intuiciones posteriores; es, en este sentido, una ley dialéctica de búsqueda infinita.

La naturaleza de la intuición estética resulta hoy más sagaz. Ella se distingue claramente de todas las fuerzas intuitivas porque no es parcial, porque no da lugar a intuiciones posteriores, no se resuelve en el proceso espiritual, sino que vale por sí misma.

CONCLUSIONES

Entonces, si los fenómenos naturales sólo se vuelven estéticos cuando adquieren una significación social, humana,

estética, ¿por qué no incidir totalmente en lo estético ante la naturaleza?, ¿por qué no vivir con lo venerado y lo temido, con lo puro y lo salvaje, con la risa y el llanto, con el éxito de nuestros empeños, con el alivio de los temores, con el recuerdo de nuestras hazañas homéricas y el exorcismo contra la adversidad ante el medio que nos rodea?

¿Por qué no amar la luz del sol naciente, el manantial, el suelo, la noche, la gloria del día, la sombra que envuelve los montes, la aspereza de las rocas y las montañas?

¿Por qué no enfrentar sensiblemente el discurrir de los riachuelos, la ascensión y el descenso del Sol, el regular avance y retroceso de las mareas y la rítmica respiración nuestra y la de los otros seres vivos que tanto bien nos hacen, y a veces hasta nos fortifican ante las tristezas, pérdidas y amenazas?

¿Por qué no comprender las cosas naturales que nos rodean?, ¿por qué no darles un orden y un sentido ético y hallar una relación entre ellos y nosotros, entre el yo y los otros, entre el yo y el mundo?

El largo, polémico y desafiante camino a seguir nos llama a sorprender la vida diversa cada día y volcarla de banderas, aromas y atmósferas para que vayamos desde la tiniebla que procede y la tiniebla que sigue a la débil chispa de la vida, desde la conciencia de la condición transitoria de todas las cosas que alientan a la búsqueda de ideas, concepciones y símbolos con los cuales nos enriquecemos: la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banfi, A. (1967). Filosofía del arte. ICAIC.
- Cabrera, R. (2010). Indagaciones de arte y educación. Adagio.
- Cabrera, R. (2015). Apreciación de las Artes Visuales. Pueblo y Educación.
- Eisenstad, S. N. (1972). Modernización, movimientos de protesta y cambio social. Amorrortu Editores.
- Estévez, P. R., & Estévez, L. (2018). La educación estética en la perspectiva transdisciplinaria. Félix Varela.
- Hinkelammert, F. (2006). El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido. Caminos.
- Mc Pherson, M., et al., (2004). La educación ambiental en la formación de docentes. Pueblo y Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO/IESALC.

Organización de las Naciones Unidas. (1972). Conferencia Internacional sobre el Medio Humano. ONU. <https://www.un.org/spanish/conferences/wssd/unced.html>

Sánchez, M. (2008). Lo estético y lo artístico. Un acercamiento a la caracterización de las relaciones estéticas. En, *Estética. Enfoques actuales*. Félix Varela.

Torres, H. F., Vázquez, S., & Cabrera, R. (2019). Sensibilidad y experiencia estética en la obra educativa de Mateo Torriente Bécquer. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(3), 200-212.

25

METHODS OF STUDYING RUSSIAN NOUNS FOR VIETNAMESE LEARNERS

MÉTODOS DE ESTUDIO DE SUSTANTIVOS RUSOS PARA ESTUDIANTES VIETNAMÉS

Ho Thi Thuy Hang¹

E-mail: thuyhang2207ulis@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7254-2218>

¹ Department of Altaic and Sinology, Higher School of International Relations and Oriental Studies, Institute of International Relations. Russian Federation.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Thuy Hang, H. T. (2020). Methods of studying russian nouns for vietnamese learners. *Revista Conrado*, 16(77), 195-200.

ABSTRACT

The paper deals with methodological aspects of studying a noun in a Vietnamese audience. The choice of research topic and its relevance are due to the fact that the methodological aspects of studying Russian as a foreign language by a Vietnamese audience are not sufficiently developed. Every year, along with the increasing demand for knowledge of Russian, the number of students studying Russian is also increasing significantly, but teaching methods and materials of the Russian language are always limited. Despite the efforts of students, the results leave a great deal to be desired. In order to improve the quality of material learning, suitable methods are needed to teach Russian as a foreign language. The paper presents a comparison of the characteristics of nouns in Russian and Vietnamese; the difficulties Vietnamese students encounter in learning Russian, including nouns; and an exercise system designed for Vietnamese students.

Keywords:

Method of teaching, russian language, vietnamese language, vietnamese learners, russian as a foreign language, nouns.

RESUMEN

El documento trata los aspectos metodológicos del estudio de un sustantivo en una audiencia vietnamita. La elección del tema de investigación y su relevancia se deben al hecho de que los aspectos metodológicos del estudio del ruso como lengua extranjera por parte de una audiencia vietnamita no están suficientemente desarrollados. Cada año, junto con la creciente demanda de conocimientos de ruso, el número de estudiantes que estudian ruso también aumenta significativamente, pero los métodos y materiales de enseñanza del idioma ruso son siempre limitados. A pesar del esfuerzo de los estudiantes, los resultados dejan mucho que desear. Para mejorar la calidad del aprendizaje material, se necesitan métodos adecuados para enseñar ruso como lengua extranjera. El artículo presenta una comparación de las características de los sustantivos en ruso y vietnamita; las dificultades que encuentran los estudiantes vietnamitas para aprender ruso, incluidos los sustantivos; y un sistema de ejercicios diseñado para estudiantes vietnamitas.

Palabras clave:

método de enseñanza, idioma ruso, idioma vietnamita, estudiantes vietnamitas, ruso como lengua extranjera, sustantivos.

INTRODUCTION

The reason for choosing this topic is that the Methodology of teaching Russian as a foreign language in Vietnam is limited. Each year the number of people learning Russian increases significantly, but we still do not have enough modern methods of teaching Russian and materials to study. Despite the learners' efforts, their knowledge of Russian is still poor. In order to understand well the knowledge from materials, it is necessary to have appropriate methods of teaching Russian.

The novelty of this scientific research is to compile a system of exercises about Russian nouns for Vietnamese learners, which is based on the results of a questionnaire. In addition, based on the results of the questionnaire, conclusions about the characteristics of Vietnamese people learning Russian are made.

The purpose of this research is to compare the grammatical characteristics of Russian nouns to Vietnamese nouns and to build a system of exercises, which is more suitable for Vietnamese learners.

METHODOLOGY

In order to achieve the purpose of the research, the following research tasks are required to be completed:

- To study materials about nouns as part of speech;
- To compare grammatical characteristics of nouns in two languages (Russian-Vietnamese language);
- To analyze the mistakes and difficulties that Vietnamese students often encounter when they study Russian nouns;
- To build a suitable system of exercises on the topic "Noun" for Vietnamese learners.

The following methods are used in this paper: collective, statistical, comparative analysis, descriptive method and questionnaire.

DEVELOPMENT

Nowadays, it is necessary to learn foreign languages for everyone, especially for young people. Knowledge of foreign languages helps us to more easily make successes in our job. Scientist Kostomarov (1991), said: ***"each nation, where their mother language is not popular in the world, must join the modern world, and master a common foreign language"*** (p. 5)

In fact, Vietnamese language belongs to a group of languages, which is not popular in the world. Therefore, nowadays, Vietnamese young people always try to learn foreign languages well. Each language has its own beauty

and charm. Some people choose English to learn, because it is an international language, others choose Korean to watch Korean movies without subtitles. Of course, there is also a group of people who love Russian more than any other foreign language. Russian is the language of famous love poems, long novels and language of the great Soviet Union.

Russian today is one of the most widely spoken languages in the world (more precisely, it ranks the fifth place in the world by popularity). Currently, in addition to the Russian Federation, in many countries in the world, such as: Uzbekistan, Kazakhstan, Kyrgyzstan and others, local residents also speak Russian as a second language. In addition, there are a considerable number of students who learn Russian as a foreign language. Why do so many people want to learn Russian? Maybe it is due to soft beauty of Russian. Russian is considered as the language of love and romanticism. Pushkin's famous poem "I Loved You" is an example of this.

"So tenderly I love you, so sincerely, I pray God grant another love you so", such romantic words of the poem can always be in our hearts. However, it is no secret that Russian is one of the most difficult foreign languages to learn due to its inexplicable rules, original grammar and multilayering. Not only does grammar make Russian language difficult but also its pronunciation. Russian language has a lot of characteristics that are not found in Vietnamese. Therefore, learners meet with many difficulties when learning Russian. In this research, we only compare the characteristics of Russian and Vietnamese nouns.

Shansky (1987), wrote: ***"nouns denote things and express this meaning in the forms of gender, number and case. In a sentence, nouns often play the role of subject or complement. They also can play the role of definition, adverb and can be used as part of the predicate"*** (p. 93).

The nouns in Russian language belong to the group of independent parts of speech.

There are three lexical-grammatical categories of nouns: the category of common and proper nouns, the category of animate and inanimate nouns, and the category of concrete nouns, which opposes to abstract, collective and material nouns.

Grammatical categories of nouns include the gender, the number, and the case category.

All Russian nouns belong to one of three genders: masculine, feminine and neuter. The gender category is expressed at different levels of the language: syntax, morphology and word-formation.

Nouns in Russian language change by numbers, it means they have correlative singular and plural forms. For example: **номер** (number) – **номера** (numbers), **книга** (book) – **книги** (books), etc. However, there is a considerable number of nouns that have only the singular or plural form.

In modern Russian language, there are six cases (nominative, accusative, dative, genitive, instrumental, prepositional cases). The nominative case is different from all the others. The nominative case is different from all the others. It expresses grammatically independent position of the noun in speech, and is called direct, and the other cases – indirect. The nominative case is most often used to express the subject. The forms of indirect cases express adverbial, object, and definition meanings.

For example:

Это моя сестра – nominative (This is my sister)

Он боится моей сестры – genitive (He is afraid of my sister)

Я подарю моей сестре эти цветы на ее день рождения (I will give my sister these flowers for her birthday) – dative

Мою сестру зовут Хоа (My sister's name is Hoa) – accusative

По вечерам я часто гуляю с моей сестрой (I often walk with my sister in the evenings) – instrumental

Расскажи о твоей сестре (Tell me about your sister) – prepositional

Continuing the research, we analyze nouns in Vietnamese language. First of all we would like to introduce something about Vietnamese (Hoa, 1995).

Vietnamese is the official language of about 97 million people living in a country that resembles the Latin letter “S” on the map. Although this language is still not popular in the world, Vietnamese people are so happy, because every year more and more foreigners choose Vietnamese to study and come to Vietnam for vacation or work.

Vietnamese is an isolating language like Chinese or Thai, it means that words in this language consist of only one morpheme – the root. Besides, words in Vietnamese language do not combine with suffixes, prefixes, etc. In addition, Vietnamese language is characterized by the absence of inflection, it means word forms never change. Therefore, grammatical relations in sentences are expressed mainly by order of words and functional words (Vuong, 1994).

Vietnamese is an **Austroasiatic language**. Vietnamese people use the Latin alphabet. There are 29 letters in the modern Vietnamese alphabet. The main difference in

comparison with Latin letters is the addition of diacritics to vowels at the top and bottom of the letter (for example: a, á, à, ă...).

Vietnamese is compared to the melodies in music. It has 6 tones, and 5 of them have their own symbols.

In the characteristics of morphology and syntax, nouns in Vietnamese language greatly differ from nouns in Russia. Big difference in grammatical characteristics between Russian and Vietnamese nouns makes learners feel difficult for learners when studying Russian in general, Russian nouns in particular.

Nouns in Vietnamese do not have the category of gender and do not change by numbers and cases. Nouns are divided into different groups that comply with different criteria. There are the following groups: proper (**nhà lãnh tụ Hồ Chí Minh** – leader Ho Chi Minh, **thành phố Hà Nội** – Hanoi city) and common nouns (**bàn** – table, **cửa sổ** – window), collective (**tiền bạc** – money, **quần áo** – clothes) and non-collective nouns (**gương** – mirror, **xe đạp** – bike), concrete (**giáo viên** – teacher, **nhà** – house) and non-concrete nouns [abstract (**ma** – ghost, **hạnh phúc** – happiness) and material nouns (**đường** – sugar, **nước** – water)], nouns denoting units of measurement (**mét** – meter, **hecta** – hectare), countable (**năm** – year, **điện thoại** – mobile phone) and uncountable nouns (**vàng** – gold, **niềm tin** – faith) (see the diagram below to more clearly understand).

Nouns in Vietnamese are often combined with the functional words “**cái**” and “**con**”. These words always stand before nouns in sentences. The word “**con**” is used for animals, people, and generally for living things. For example: **con người** “person”, **con hổ** “tiger”, **con ong** “bee”; and the word “**cái**” is used for objects, for example, **cái gương** “mirror”, **cái vali** “suitcase”, **cái gối** “pillow”.

Nouns in the Vietnamese language do not have the gender category. Nouns are not divided into three groups: masculine, feminine, and neuter gender as in Russian. However, when Vietnamese people talk to each other, they must pay attention to the gender of the person who is talking with them in order to properly address. In these situations, there are various ways to express gender, such as:

- use of different words for men and women, for example: **ông** “grandfather”, **bà** “grandmother”, **cậu bé** “boy”, **cô bé** “girl”, **chú** “uncle”, **dì** “aunt”, etc.;
- use the words that express gender before or after nouns.

After nouns these words, such as **đàn ông** “man”, **đàn bà** “woman”, **trai** “boy”, **gái** “girl”, **nam** “male”, **anh** “brother”, **nữ** “female”, **chị** “sister” are usually used, for example: **thợ đàn ông** “man-worker”, **thợ đàn bà** “woman-worker”,

bạn trai “boyfriend”, bạn gái “girlfriend”, nam ca sĩ “man-singer”, nữ ca sĩ “woman-singer”, anh bồi bàn “waiter”, chị bồi bàn “waitress”, etc (Figure 1).

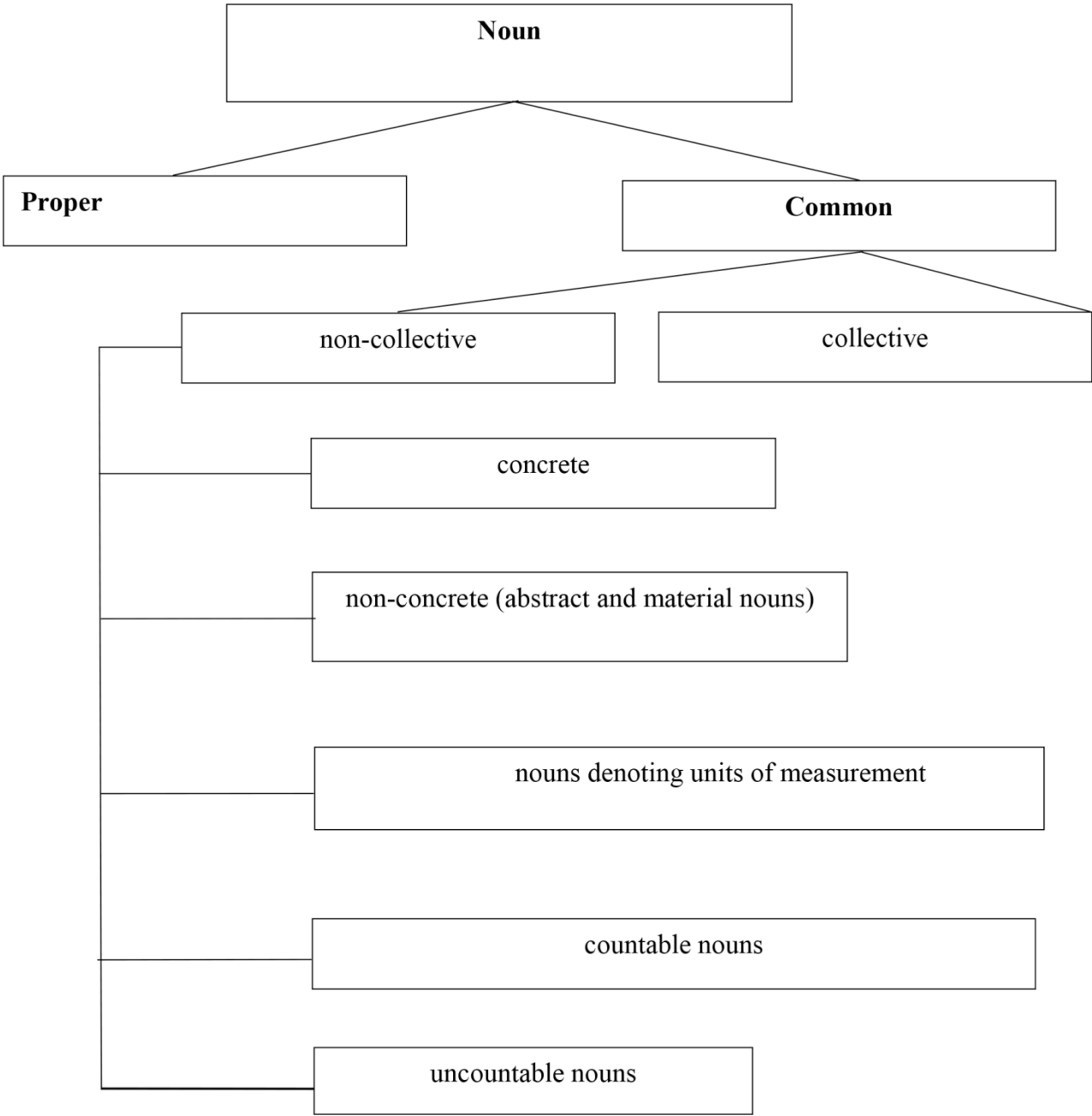


Figure 1. Noun and its subclasses in Vietnamese language.

Teaching Vietnamese as a foreign language in Vietnam today – this is a difficult and demanding job. The big difference in grammatical structure between two languages creates many difficulties for Vietnamese learners in learning Russian grammar. Teachers often face various problems while teaching Russian. They involuntarily compare the language they are studying to their mother language and try to find analogies between them.

As we said above, Vietnamese is an isolating language, while Russian is a inflected language. Vietnamese nouns do not have the category of gender and do not change by numbers and cases.

As you know, there are 6 cases in Russian, and each case expresses a lot of meanings. In addition, each case has singular and plural forms. For example: these forms of the word “*книга*-book” as: “*книги, книг, книге, книгам, книгу, книгой, книгами, книгах*” are translated into Vietnamese as “*sách*”, and this word in Vietnamese is never changed its form in sentences.

Difficulties for foreigners when they study Russian are the correct use of each case in the particular contexts. Learners who do not speak Russian as their native language, as well as Vietnamese learners in particular face many difficulties when choosing cases. They always have many questions, like: why do we use this case here? What meaning does it express?, etc. In addition, the declension rules are not easy to remember, it requires a lot of time for students to practice and memorize.

In Vietnamese language there are some functional words like “*các*”, “*những*”, “*nhều*”, “*vô số*”... which are used to express the plural of nouns, and the noun itself is never changed. For example, *bông hoa* (flower) – *những bông hoa* (flowers), *nhà văn* (writer) – *các nhà văn* (writers), *bài tập* (exercise) – *nhều bài tập* (many exercises), etc.

The functional words “*nhều*”, “*vô số*” are translated into Russian as “*a lot*”, and “*các, những*” – “*these, such*”. Although “*các, những* -these, such” are synonyms, they cannot always replace each other. “*Các*” is usually used when we talk about a set of homogeneous objects. For example:

“*Anh ta biết các nhà giáo đó*” (he knows these teachers).

In this situation, “*he*” knows all the teachers in this context.

Những is most often used when we talk about a part of homogeneous objects. For example: in class, the teacher said, “*Hôm nay thầy sẽ điểm danh để biết những em nào nghỉ học*” I’m going to check your names to find out who in the group is absent today).

In this example, the word “*những*” stands before the noun *em* “*person*”, and it denotes only a small part of this class. If we use the word “*các*” (*các em*) instead of “*những*”, the meaning is changed. It means that the entire group is not attending the lesson. In fact, the difference between “*các*” and “*những*” is not very clear.

On the contrary, words in Russian language are always changed (*цветок* “*flower*”-*цветы* “*flowers*”, *лист* “*leaf*”-*листья* “*leaves*”). This difference is considered one of the difficulties in learning the Russian language in general, and the nouns in particular. Foreigners must keep in mind the rules of changing a noun from singular to plural form and remember a lot of exceptions. For example: *стол* “*table*” – *столы* “*tables*”, *телевизор* “*television*” – *телевизоры* “*televisions*”, *сумка* “*bag*” – *сумки* “*bags*”, however, *брат* “*brother*” – *братья* “*brothers*”, *сын* “*son*” – *сыновья* “*sons*”, *паспорт* “*passport*” – *паспорта* “*passports*”, etc.

In order to find out what difficulties Vietnamese students face when learning Russian nouns, we created surveys among Vietnamese students. 25 Vietnamese students who study at universities in Hanoi participated in these surveys. (The question we asked students: What types of nouns in Russian are most difficult for you?).

The survey shows that among lexical and grammatical categories, abstract nouns (40%) and collective nouns (20%) are the most difficult types of nouns in Russian language for Vietnamese learners. The identification of animate and inanimate nouns is also not easy for learners to achieve Russian. On the contrary, it is not too difficult for learners to classify proper and common nouns, as well as material nouns. This can be explained because there are similar grammatical classes of words in Vietnamese language.

Among grammatical categories, cases are the most difficult category for learners when they study Russia (almost all interviewees agree with this - 96%). Many learners admitted that although they have been studying Russian for a long time, they still do not know the meaning of each case very well, and they even often confuse how words are changed by case. Undoubtedly, this is due to the difference in grammatical structure between two languages. The second place of difficulty after category of cases is the gender category (20%), because Vietnamese nouns do not have this category. Category numbers causes the least difficulty among grammatical categories for students.

Besides, such teaching conditions, as: lack of teachers – native Russian speakers, lack of good materials, lack of language environment, old textbooks, unsuitable studying system at universities, schools or english centers are also major obstacles to teach and learn Russian in general,

and nouns in particular in Vietnam. Therefore, students who only have the opportunity to learn Russian in Vietnam must make more effort to achieve this language.

1. Nouns in Russian language denote things and express this meaning in the forms of gender, number and case. In a sentence, nouns often play the role of subject or complement. They also can play the role of definition, adverb and can be used as part of the predicate. The most important syntactic specificity of a noun is its ability to combine with adjectives and verbs. Nouns in Vietnamese semantically are similar to nouns in other languages. They can consist of one or more words (mostly two-syllable nouns). When dividing nouns in Vietnamese into different groups, we found some new noun groups that do not exist in Russian language, such as: non-collective, countable, non-countable nouns and nouns denoting units of measurement.
2. Russian grammar is very difficult for Vietnamese learners to study because of the inflection of the Russian language and the presence of various forms of a word in this language. With the help of these features, grammatical meanings of words and syntactic relations in sentences are clearly expressed. On the contrary, Vietnamese language is an isolating language, and it is very different from the inflectional Russian language. The difference can be clearly seen in phonetics, morphology, syntax, and grammar in general.
3. Through the results of the survey, the most difficult problems in the studying of Russian nouns were found. Among lexical and grammatical categories, abstract nouns are considered as the most difficult type, and among grammatical categories - the case category (almost all interviewees agree with this).
4. Methods of teaching Russian nouns play an important role in studying the Russian grammar. They contribute to the process of teaching and learning Russian language. In the last part of the research, we created some types of exercises for foreigners in general, especially for Vietnamese learners to study Russian nouns. Useful exercises, in our opinion, are the exercises to determine nouns belong to which group among groups of lexical and grammatical category; to devise nouns by animate-inanimate, by gender; to determine gender of borrowed nouns and proper nouns, as well as derivative nouns; to form plural nouns from the singular nouns and vice versa; to determine cases in sentences and to use the noun in the needful case. Of course, exercises for composing phrases and sentences with given nouns are indispensable.

CONCLUSIONS

The combination of different types of exercises, the observance of basic methodological principles will help foreign

students learn how to use nouns to write and speak correctly and to avoid mistakes. By this way learners will be able to speak and write correctly and beautifully by Russian. We hope that our work will be useful to all who study Russian.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Hoà, N. D. (1995). *Vietnamese-English Dictionary*. NTC Publishing Group.
- Kostomarov, V.G. (1991). *Moy geniy, moy yazyk. Razmyshlenyya yazykoveda v svyazi s obshchestvennymi diskussiyami o yazyke*. Znanie.
- Vuong, T. D. (1994). *Vietnamese, The complete Course for Beginners*. Routledge.

26

MOBILE LEARNING: EL USO DE WHATSAPP EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

MOBILE LEARNING: THE USE OF WHATSAPP IN LEARNING ENGLISH

Pedro Alejandro Vigil García¹

E-mail: pedrovigil30@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0923-5450>

Rodolfo Acosta Padrón¹

E-mail: rodolfo.acosta@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7335-0699>

Ernesto Emilio Andarcio Betancourt¹

E-mail: ernestoandarcio8@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3783-6912>

Elizabeth Dumpierrés Otero¹

E-mail: elizabeth951118@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5352-0235>

Obed Licor Castillo¹

E-mail: obed.licorc@nauta.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1132-2956>

¹ Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vigil García, P. A., Acosta Padrón, R., Andarcio Betancourt, E. E., Dumpierrés Otero, E., & Licor Castillo, O. (2020). Mobile learning: el uso de Whatsapp en el aprendizaje del inglés. *Revista Conrado*, 16(77), 201-208.

RESUMEN

La universalización en el uso de los dispositivos móviles ha posibilitado su aplicación en diferentes circunstancias, en particular en tiempos de aislamiento social donde los métodos tradicionales de la enseñanza se han visto en desuso. El objetivo de este artículo ha sido demostrar la incidencia del uso de WhatsApp en el proceso de enseñanza-aprendizaje del uso real del inglés, para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, interactiva e intercultural, desde el contexto sociocultural en que aprenden los estudiantes del 5to curso de la carrera Educación de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". Cuba. Se obtienen resultados en el desarrollo de habilidades metacomunicativas y metalingüísticas. Igualmente, facilita la transmisión cultural entre los estudiantes al mismo tiempo que los ayuda a sobreponerse a sus miedos referidos al uso de la lengua en la comunicación social, logra la motivación en los estudiantes en el aprendizaje de lenguas desde la psicología del éxito y constituye una alternativa en la enseñanza de lengua en la modalidad no presencial a distancia. Sin embargo, la participación de algunos estudiantes se mantiene baja, capítulo pendiente para futuras investigaciones.

Palabras clave:

Mobile learning, WhatsApp, inglés real, didáctica de lenguas extranjeras.

ABSTRACT

The universalization in the use of mobile devices has enabled its application in different circumstances, particularly in times of social isolation where traditional teaching methods have been deprecated. This article aims at the demonstration of the incidence of the use of WhatsApp in the teaching-learning process of the real English use; to enhance the development of communicative, interactive and intercultural competence from the learning sociocultural context of 5th year students from BA Education Major Foreign Languages in the University of Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", Cuba. Results were obtained in the development of metacommunicative and metalinguistic skills. Moreover, it facilitates cultural transmission between students while helping them to overcome their fears toward the use of language in social communication. It achieves motivation in students in language learning from the psychology of success and constitutes an alternative in language teaching in the distance modality. However, the participation of some students remain low, a pending chapter for future research.

Keywords:

Mobile learning; WhatsApp; real English; foreign language didactic.

INTRODUCCIÓN

La influencia de una pandemia global que en menos de cuatro meses de ser decretada cobró más de 555 mil vidas y 12 millones y medio de infestados, no solo ha arrasado con todos los antecedentes económicos, sino también con todos los estándares de ciudadanía y con ellos los modelos tradicionales de la enseñanza. El aislamiento social e incluso cuarentenas han imposibilitado el aprendizaje físico en las instituciones educativas, hasta el momento la modalidad más empleada en pregrado, esto posibilitó nuevas visiones de aprendizaje incluido el mobile learning (m-learning).

La implementación de los dispositivos móviles en la educación recibe el nombre de m-learning o aprendizaje móvil, definido por Brazuelo, & Gallego (2011), como *“la modalidad educativa que facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje y el desarrollo de destrezas o habilidades diversas de forma autónoma y ubicua gracias a la mediación de dispositivos móviles portátiles”*. (p. 17)

A decir de Guadamuz-Villalobos (2020), el uso de m-learning, tanto dentro del aula como fuera, no solo trae consigo la agilización de actividades en el manejo de información, sino que, además, plantea un reto de constante evolución y desarrollo de las estrategias didácticas de acuerdo con las exigencias de las nuevas generaciones y las posibilidades ofrecidas por la tecnología.

Así las cosas, el objetivo del presente artículo es demostrar la incidencia del uso de WhatsApp, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del uso real del inglés para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, interactiva e intercultural desde el contexto sociocultural en que aprenden los estudiantes 5to curso de la carrera Educación de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba. Dicha investigación responde a las exigencias actuales del Modelo del profesional de la educación (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016).

DESARROLLO

M-learning tiene sus inicios a finales de la década de los 90 y principios del nuevo milenio. La oportunidad de estar conectado con el mundo y consigo mismo en cualquier momento, lugar y diversos formatos tiene la capacidad de reforzar profundamente el aprendizaje de los estudiantes, así como permitirles desarrollar su propio conocimiento. McNeal & Van't Hooft (2006), consideraban a los celulares como facilitadores del aprendizaje, más relevantes y significativos en el desarrollo de habilidades como elemento motivador en los estudiantes.

Los dispositivos móviles facilitan la movilidad y la interactividad, pero estos a su vez no son instructores por sí mismos, son herramientas instructivas con acceso a internet, mensajes de voz y texto y multimedia como videos o imágenes. Por el bien del aprendizaje de una nueva lengua, todo lo anterior expuesto puede facilitar al aprendiz una práctica de sus habilidades, beneficiarse de ejemplos del uso real de la lengua (metacomunicativo), tareas, entre otras. Estas noblezas posibilitadas por el acceso a documentos relevantes en cualquier momento y lugar gracias al internet.

El aprendizaje es el resultado de la interacción social entre los estudiantes en la acción colaborativa de su adquisición. Esto incluye la socialización a través de los dispositivos móviles y sus plataformas interactivas como Facebook, Twitter, WhatsApp, entre otras. Las redes sociales a su vez tienen más significación práctica para los aprendices. WhatsApp ha logrado una creciente relevancia en la sociedad por sus facilidades y seguridad en cuanto a la privacidad. Aunque es válido aclarar que en un principio este era mayormente usado por los estudiantes, ahora son más los profesores que de igual forma encuentran los benéficos del aprendizaje en las redes sociales.

Desde un punto de vista general se puede asumir que el aprendizaje móvil tiene como beneficios la motivación, la portabilidad, la retroalimentación inmediata y la libertad de tiempo. Este surge como una alternativa sólida e innovadora para su uso en diferentes áreas de la educación, específicamente en el área de la enseñanza del inglés a través del uso de multimedia y acceso al internet. No obstante, con el fin de evitar que los aparatos portátiles, en específico el teléfono, sea visto como un distractor y no como un recurso, es necesario implementar el uso y diseño de experiencias académicas que reflejen un objetivo académico.

WhatsApp es un ejemplo de la evolución de la tecnología frecuentemente utilizada en el aprendizaje; su implementación ha sido la más difundida entre colegas. La lengua es un complejo sistema de sonidos, palabras, estructuras gramaticales y significado, es evidente la relación entre estos componentes de la lengua y las habilidades de comprensión auditiva y lectora y de expresión oral y escrita.

El uso de la telefonía móvil, en particular WhatsApp, ha vuelto la comunicación más sencilla, rápida y barata. A diferencia de otras formas de comunicación o tecnologías que en ocasiones no funcionan o que los estudiantes simplemente no utilizan después de clases, WhatsApp

permite la transferencia instantánea de materiales de estudio con una aceptación mayor, por parte de los estudiantes.

Han, & Keskin (2016), afirman, que la experiencia del uso de WhatsApp influye significativamente en la adquisición de un idioma reduciendo la ansiedad al hablar inglés como lengua extranjera, dado que los estudiantes se motivan con la idea de utilizar WhatsApp tanto dentro del aula como fuera, permitiéndoles escuchar sus propias grabaciones de voz y ser evaluadas por un público, lo que los vuelve positivamente conscientes de sí mismos en la autoevaluación al cuestionar sus errores, de esta manera se puede fomentar el desarrollo del lenguaje.

El uso de los dispositivos móviles tiene grandes aplicaciones en la enseñanza de lenguas tanto dentro como fuera del aula. A decir de El Said Abdul (2015), estas son:

1. Refuerza el aprendizaje de nuevo vocabulario. Estos pueden ser usados para enviar nuevos ejemplos de vocabulario en intervalos, con el fin de incrementar la reacción de los estudiantes. A través del envío repetitivo de nuevas palabras, se incrementa la posibilidad de que el estudiante pueda recordarlas.
2. Escritura en bucle. Es una realidad que muchos estudiantes no les gusta escribir y lo asocian con tareas aburridas y retroalimentación negativa. Pero si se considera la escritura como cualquier tipo de comunicación escrita, es evidente que los estudiantes escriben y mucho. El reto radica en promover ese tipo de escritura que ayude al estudiante a aprender inglés. Si los estudiantes no son capaces de escribir ensayos, entonces pueden practicar con textos más cortos para desarrollar sus habilidades de producción escrita.
3. La distribución de materiales multimedia. El uso de los Smartphone permite la descarga de materiales multimedia por los estudiantes, los cuales pueden ir compartiendo estos con los demás.

Mejoras significativas en el aprendizaje de una lengua extranjera fueron observadas en un experimento grupal y negociación realizado por Andújar-Vaca, & Cruz-Martínez (2017). Se demostró que el m-learning permite un ambiente donde los estudiantes pueden negociar significado, reflexionar y evaluar su propio desempeño a través de una auténtica interacción y retroalimentación. Por su parte Ghada (2016), resalta que el uso de WhatsApp fue más efectivo que los instrumentos convencionales en el desarrollo de la escritura crítica de los estudiantes, así como su motivación.

La enseñanza de inglés como lengua extranjera atesora una corta, pero rica historia en términos pedagógicos. Se ha movido, al menos en teoría, desde los enfoques estructurales y conductistas, basados en la enseñanza de la

gramática, hacia diversas interpretaciones de enfoques interactivos, comunicativos y humanistas.

Por su parte, el uso real de la lengua inglesa es definido por Hoge (2019), como el inglés que los hablantes nativos realmente utilizan con sus amigos, sus familiares y sus colegas trabajadores. A decir de Hoge (2019), es el inglés común de todos los días que se usa constantemente, a diario. Incluye frases de comunicación diaria como argot, expresiones idiomáticas, referencias culturales, palabras de relleno, ritmo natural del inglés, chistes, doble sentido, contracciones, entre otras formas. Se refiere a aquel inglés que poco se encuentra en los libros de texto, los cuales han sido diseñados desde el enfoque gramatical para el aprendizaje de la lengua.

El uso real de la lengua inglesa ha sido objeto de investigación de varios autores, entre ellos se destaca el grupo de trabajo que en Estados Unidos tiene Hoge (2019), con toda una concepción de uso real del inglés que impacta directamente en todos los componentes didácticos. En este sentido, en Cuba solo se registran las investigaciones de Acosta & Vasconcellos (2017); Acosta & Vigil (2019), quienes han llevado a la práctica sus ideas mediante su libro: *Interactive English Use Learning*, utilizado en la disciplina *Práctica Integral de la Lengua Inglesa* y en cursos experimentales en Pinar del Río. Asimismo, aparece en la revista *Mendive* un artículo de Acosta & Carreaga (2020), relacionado con el aprendizaje del uso real del inglés desde la literatura.

Para el aprendizaje del uso real del inglés se sugieren las siguientes estrategias:

- Utilización de materiales producidos de forma oral o escrita por personas reales en usos verdaderos en situaciones reales.
- Comentar y modelar textos orales y escritos tomados de fuentes impresas y digitales.
- Realizar mapas semánticos de textos orales y escritos y usarlos como apoyo a la expresión oral.
- Escuchar y realizar descripciones, narraciones, argumentaciones, conversaciones acerca de temas transversales.
- Análisis de cartas, e-mails, reportajes, conversaciones, discursos, películas, documentales, canciones, poemas.
- Análisis de frases comunes, frases célebres, jergas, frases idiomáticas, dichos, proverbios, abreviaturas, acrónimos, puntuación, técnicas de redacción, etc.

Vale la pena que el estudiante sepa que debe moverse del estudio tradicional de la gramática a su estudio funcional en el texto, en el cual lo esencial no son los conceptos de

las partes del habla (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.), sino el valor de la gramática para la comprensión y producción de la lengua.

A inicios de febrero de 2020 con la propagación de la Covid-19 y siguiendo los modelos internacionales, surge la idea de crear un grupo de WhatsApp, con la finalidad de mantener informado a los estudiantes de 5to curso y al mismo tiempo facilitar niveles de ayuda en sus estudios independientes. En sus inicios el grupo se nombró Foreign Languages against Covid-19, con el pasar del tiempo el grupo fue modificando su funcionalidad y pasó de ser puramente informativo a socializar, claro siempre con la premisa que el único idioma permitido era el inglés, esta fue la regla base establecida inicialmente por los profesores.

Así con el cambio de su uso, cambió el nombre a *Those whose speak English* y finalmente, *English Little Speakers*, como parte de las nuevas regulaciones las cuales habían sido democráticamente establecidas en las discusiones. Concluyendo finalmente así:

- Siempre se hablará en inglés.
- Respetar las opiniones, creencias religiosas y políticas, así como orientación sexual de los miembros del grupo.
- Queda totalmente prohibido cualquier tipo de cyberbullying, groserías, propaganda, pornografía.
- No se pueden dirigir directamente a miembros del grupo por privado sin previo consentimiento.
- Cualquier incumplimiento de cualquiera de las reglas anteriormente expuestas representaría la suspensión temporal o definitiva del grupo en dependencia de la gravedad.

Todos los participantes tienen la categoría de administradores de grupo, lo que facilita la incorporación de cualquier miembro nuevo, así como modificar cualquiera de las propiedades del grupo previo consentimiento de la mayoría. El chat se desarrolla de forma coloquial, es decir una conversación entre amigos, donde los temas varían de acuerdo a los estímulos sociales, personales y de intereses colectivos. Aunque a su vez, temas de carácter cultural y reflexiones sobre el uso de la lengua, son promovidos por los profesores con la finalidad de intencionalmente guiar las conversaciones. Por supuesto los estudiantes no eran conscientes de que eran parte de una investigación participativa con el fin de no contaminar la espontaneidad de los temas, ni formalismos del lenguaje totalmente ajenos a este tipo de ambiente.

Los estudiantes son conscientes de la definición de uso real del inglés asumida y hacen uso de esta en cuanto a

todos los indicadores. Es oportuno decir que los resultados en términos de interacción, reflexión y calidad de las expresiones muestran sus particularidades a continuación descritas.

1. La *interacción* en sus inicios siempre partía de exclamaciones tan cotidianas como el clásico: ¡Hello! o ¡Hi!, o ¿How are you?

El uso de los conectores tenía una tendencia formal del lenguaje lo que no indica que no fuese inglés real, pero sí es cierto que ambientes de socialización entre iguales no son propios conectores como: however, moreover, furthermore, in like manner, entre otros; es válido puntualizar la presencia de profesores en el grupo lo que en un inicio pudo haber condicionado esa formalidad del lenguaje. Por su parte la economía del lenguaje, pese a las formalidades evidenciaba el alto nivel de idioma de los estudiantes, quienes de forma clara y precisa eran capaces de expresar ideas tan complejas como: "so young and already father of two" con relación a uno de los estudiantes que pese a su corta edad ya era padre de dos niños.

Es válido decir que en sus inicios la actividad de participación, traducido en cantidad de inicios de conversaciones por día, era mucho más elevada, no así más adelante, siendo un poco más esporádica, lo que no representa que no fuesen interacciones por largos períodos de tiempo. Con el pasar del tiempo las expresiones empleadas para iniciar las conversaciones cambiaron a: Where's everyone, r u dead, is anybody here, does the covid wipe u out, entre otras y se personificaron con la presencia de abreviaciones propias de la escritura en redes sociales como r/are, u/you, plz/please, cuz/because, thx/thank you, 4/for, 2/to, issa/is a, tonite/tonight, fr/for real, hbu/ How about you, rs/real sh*t, otp/on the pone, li/ok, ft/face time, entre otras.

La interacción en cuestiones de minutos pasaba de 1 a 900 mensajes. Esto permitía una interacción bien dinámica moviendo la conversación por diferentes temas y reflexiones del uso del inglés los cuales eran intencionados por los profesores a través de preguntas como Why if I say "do me a favor", I can't say "do the bed", propiciando la reflexión sobre las colocaciones en inglés, así como cualquier comentario sobre el sistema de la lengua y sus diferencias en uso.

Las conversaciones se veían plagadas de expresiones propias del uso real del idioma como:

- Watch ur '6 (look for you)
- Deadass (are you serious?)
- Driving me crazy
- Ur bein mad sherm rn (You are being a weirdo)

- Nah u buggin' (you are being stupid)
 - I can't just keep it 4 myself
 - Yeah, I have a frind in USA who told me they call that tv shows
 - W2mm/ word to my mother (I swear)
 - I'm dead (I'm laughing a lot)
 - Imfaoo (laughing my f..ing ass off)
 - I've heard some music... Celine Dion is my favorite female Singer and she's a lot of French albums too
 - Ur movin' mad wacky (you are acting fake or weird)
 - Ur mad Hollywood (don't talk to me anymore)
 - Does any of ur neighbor-friends have it?
 - Covidiot (a person who does not follow the orders)
 - Coronic (a person who has contracted coronavirus)
 - Coronalingus (Sex during the epidemic)
 - Coronnials (define the generation born during the epidemic)
2. La **reflexión** sistemática sobre la lengua y su uso se evidenció claramente en las conversaciones, siempre que la forma lingüística representara una limitante. De ser el caso se generaba toda una lluvia de idea la cual era observada en mucho de los casos por los profesores de forma silente, esperando por la construcción colectiva del conocimiento, a partir de esta contraposición, que hace del propio sujeto y tiene lugar en él, se construye un nuevo conocimiento que se convertirá a su vez en nuevo objeto de reflexión.

Durante el proceso de reestructuración de la experiencia, a partir de una reflexión sistemática, se pueden crear vínculos con conocimientos de tipo teórico, pero teniendo siempre presente que la naturaleza de una teoría relevante para la práctica es completamente diferente de la del saber teórico en el sentido tradicional. No se trata de un conocimiento teórico, sino de uno perceptual. Este último equivale a la conceptualización que puede llegar a elaborar el propio sujeto en formación a partir de la reflexión sobre sus experiencias, y que progresivamente se va contrastando con el saber teórico más elaborado.

La reflexión establecida se basa en la idea de que cognición, interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados. Para ello, la intervención específica se sitúa en lo que se denomina Zona de Desarrollo Próximo, Vigotsky (2006); este concepto hace referencia al estadio cognitivo en que se halla el aprendiz o nivel actual y que puede transformarse mediante la interacción con otros o nivel potencial. Para ello se siguió la siguiente estrategia:

- Mero reconocimiento de estructuras muy simples que se repiten, sin que medie la instrucción técnica del profesor y sin que los alumnos hayan de explicar qué es lo que se repite.
- Identificación de paralelismos en los que se repite una determinada estructura.
- El alumno identifica un paralelismo y explica, usando una terminología propia.

En un enfoque de la enseñanza de la lengua dirigido al aprendizaje del uso, la actividad metalingüística se ha de situar en todos los niveles de la competencia comunicativa: discursivo (manera de usar la lengua en reacción al tipo de intercambio comunicativo), textual y oracional, en este sentido se habla de "actividad metacomunicativa". El supuesto básico a partir del que se trabajó es que los instrumentos de regulación externos de la actividad de escribir contribuyen a interiorizar los mecanismos y estrategias a lo largo del proceso de escritura.

Es decir, la integración de los conocimientos sobre la lengua con la adquisición de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas requiere, en primer lugar, que la selección de los contenidos gramaticales sea pertinente en relación con el aprendizaje del uso de la lengua. (Figura 1).

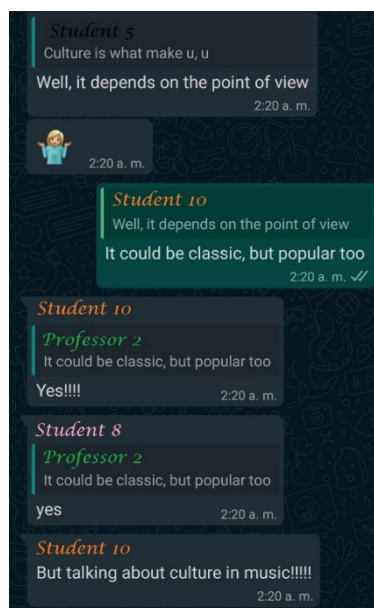


Figura 1. Captura de pantalla sobre reflexión.

3. En cuanto a la **contextualización cultural** los temas son variados siendo los más recurrentes: las actualizaciones sobre el proceder en la universidad (objetivo inicial por el que se creó el grupo), la situación epidemiológica en el mundo, el país y la provincia (resaltando un pico sobre las 11:30 a.m. en relación con el parte emitido por el MINSAP); surgen otros temas

como el amor, el cual es recurrente y de igual forma se expresa entre los participantes, quienes consideran de vital importancia hacer saber a sus compañeros cuan importantes son para ellos en estos tiempos; referencia a famosos, entre otros. Así como temas más específicos como teorías de conspiración, religión. Es válido aclarar que dentro de las reglas del grupo aparece la obligatoriedad de respetar las opiniones, creencias religiosas y políticas, así como orientación sexual de los miembros del grupo.

Varias han sido las iniciativas del grupo por mantener el interés de los participantes, las cuales se traducen en la reformulación de juegos como: Guess the movie! solo que esta vez el lenguaje extra verbal es utilizado a través de los emoji. Es válido aclarar cuan entretenido y creativo puede ser, se hace referencias a clásicos de la cinematografía, reforzando elementos culturales (Figura 2).

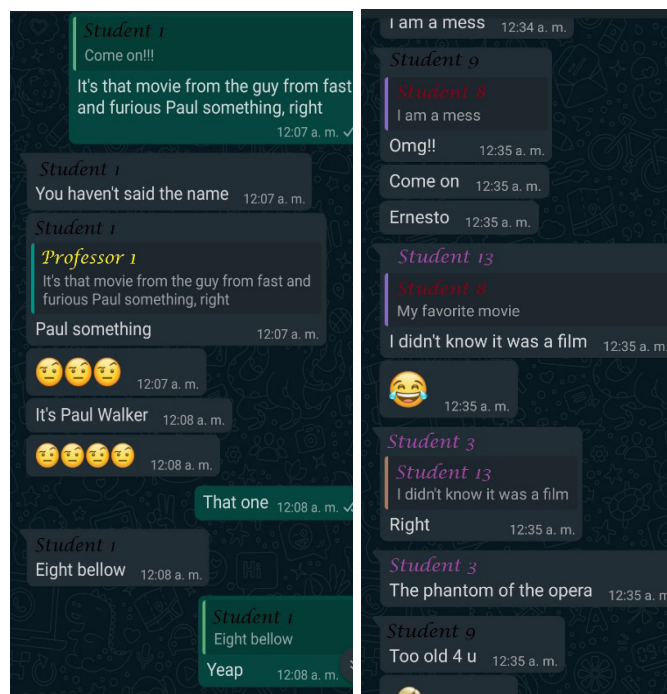


Figura 2. Captura de pantalla sobre Guess the movie!

Otro de los juegos realizados fue: Guess the song!, se basaba en el mismo principio solo que esta vez se enviaban clips de las melodías de las canciones y adivinar el nombre de las canciones. En su mayoría fueron clásicos de los años 70-2000 los cuales se vieron acompañados de comentarios positivos y referencias de alguna de las frases que representan al tema en específico, lo cual generaba a su vez conversaciones circundantes a las diferencias de uso en esa época y como esa misma expresión tiene un equivalente en nuestros tiempos (Figura 3).

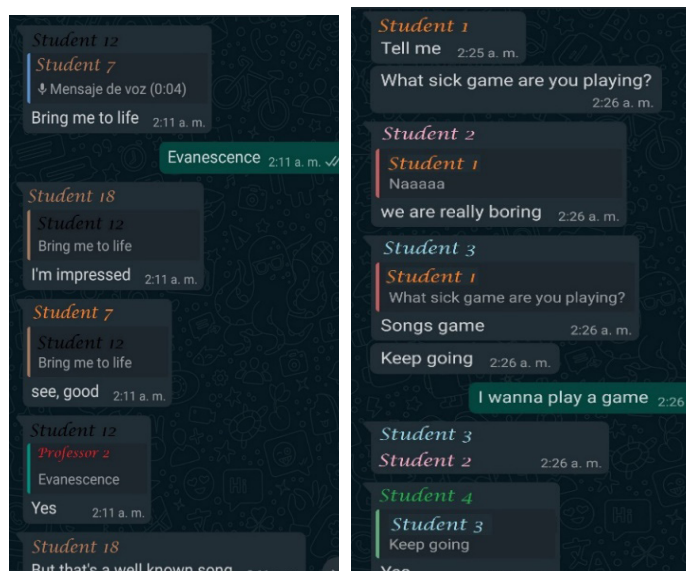


Figura 3. Captura de pantalla sobre Guess the song!

Reflexión de los estudiantes sobre el uso de WhatsApp en el aprendizaje del inglés

Un cuestionario compuesto por 12 ítems y evaluado tipo escala Likert, donde cinco es el valor más alto y uno el más bajo, fue presentado a los estudiantes luego de informarles sobre la investigación participativa de la que habían sido objeto; para un total de 18 estudiantes los cuales estuvieron totalmente de acuerdo con su participación, respondieron al cuestionario de la siguiente forma:

Cuando se les pregunta si el uso de WhatsApp les ayudó a desarrollar las habilidades (listening, speaking, reading and writing); del total, 15 señalan, 5 (83.3%) y 3 señalan, 4 (16.7%), mientras que ningún estudiante refiere marca menor a 4. Los estudiantes que señalan 4 refieren que de alguna forma sintieron la habilidad de producción oral débil en su desarrollo, propio del medio. De igual forma, cuando se les pregunta si el uso de WhatsApp les ayudó a enriquecer el vocabulario, 18 señalan, 5 (100%), lo que se justifica a partir de la actividad metacomunicativa y la construcción colectiva del conocimiento. Así mismo, cuando se les pregunta si el uso de WhatsApp les ayudó a enriquecer su cultura general estos respondieron, 18 señalan, 5 (100%), lo que refiere la apropiación de conocimientos de su propia cultura, de las culturas de los pueblos que hablan la lengua inglesa y de la cultura universal.

Sin embargo, cuando se les pregunta si el uso de WhatsApp les ayudó a desarrollar la interactividad; 13 señalan, 5 (72.2%), 3 señalan, 4 (16.7%) y 2 señalan, 3 (11.1%), esto representa que solo 13 estudiantes desarrollaron correctamente la interactividad, algo anteriormente

previsto por las reglas propias de la interacción on-line. Cuando se les pregunta si el uso de WhatsApp les ayudó a desarrollar el uso real del inglés; 18 señalan, 5 (100%), lo cual se expresa mediante una entonación natural, marcada por la intención comunicativa; y contiene un vocabulario acorde a la situación y una gramática flexible, con presencia de jergas, frases idiomáticas. Referido a si el uso de WhatsApp les ayudó a aprender de los errores de sus compañeros; 15 señalan, 5 (83.3%) y 3 señalan, 4 (16.7%), lo que significa que existe una significación estadística basada en una realidad que justifica el uso de WhatsApp en el aprendizaje basado en los errores de sus compañeros.

Cuando se les pregunta si el uso de WhatsApp les ayudó a pensar en inglés; 18 señalaron, 5 (100%), lo que se interpreta que el uso continuo y prolongado de la lengua ayuda en el proceso de construcción del pensamiento en la formación del lenguaje. Sin embargo, cuando se les pregunta si el uso de WhatsApp les ayudó a sobreponerse al miedo de usar el inglés en la comunicación; 10 señalaron, 5 (55.6%), 5 señalaron, 4 (27.8%) y 3 señalaron, 3 (16.7%), lo que se interpreta como el elemento con mayor dificultad en la mayor de las categorías. Cuando se les pregunta si el uso de WhatsApp les ayudó a obtener retroalimentación inmediata del profesor estos respondieron, 18 señalan, 5 (100%), lo que se interpreta en la efectividad en la retroalimentación para garantizar la calidad de los procesos.

En la misma medida, cuando se les pregunta si es fácil descargar WhatsApp en el teléfono; 18 señalan, 5 (100%), lo que se interpreta en las facilidades de acceso y conexión facilitando los procesos. Cuando se les pregunta si es más sencillo contactar a mi profesor a través de WhatsApp que desde otro medio; 18 señalan, 5 (100%), lo que se interpreta en la nobleza del uso de la aplicación en gestionar la interacción vía directa. Así mismo, cuando se les pregunta si usar WhatsApp les motiva a aprender inglés estos respondieron, 18 señalan, 5 (100%), lo que se interpreta en el éxito que representa el m-learning desde la psicología del éxito en los estudiantes.

Se asume como ventajas del uso de WhatsApp las siguientes:

- Constituye una alternativa en la enseñanza de lengua en la modalidad no presencial y a distancia.
- Propicia una retroalimentación inmediata al mismo tiempo que incrementa la seguridad de los estudiantes con la presencia de un profesor cerca.
- Ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades metacomunicativas y metalingüísticas.

- Facilita la reflexión entre los estudiantes al mismo tiempo que les ayuda aprender a partir de sus propios errores.
- Facilita la transmisión cultural entre los estudiantes al mismo tiempo que los ayuda a sobreponerse a sus miedos referidos al uso de la lengua en comunicación.
- Logra la motivación en los estudiantes en el aprendizaje de lenguas desde la psicología del éxito.

Desventajas de del uso de WhatsApp:

- No todos los estudiantes se conectaban a la misma hora, incluso era común hacer uso del grupo tarde en la noche.
- La preparación de materiales que promuevan el debate sobre el uso de la lengua requiere tiempo y experiencia en el software.
- La poca participación de algunos estudiantes en la discusión.
- La atención de los estudiantes no se puede garantizar.
- Los profesores deben ser siempre precavidos y pacientes a fin de controlar el grupo.

Tanto el análisis conversacional como el procesamiento de la encuesta permiten afirmar, que el uso de WhatsApp influyó en el aprendizaje del uso real del inglés, en tanto que los estudiantes fueron capaces de desarrollar sus habilidades comunicativas y lingüísticas, enriquecieron su vocabulario, al mismo tiempo que enriquecían su cultura general con temas de la actualidad. La interactividad constituyó un elemento a reforzar puesto que pese a que la aplicación es un recurso que permite una comunicación inmediata y espontánea entre quienes lo usan. La profundización en el sistema metacomunicativo tuvo papel protagónico aportando hallazgos relevantes para su enseñanza desde el m-learning. El uso de WhatsApp puede incrementar la motivación del estudiante en el aprendizaje del inglés y les ofrece una gran cantidad de oportunidades para compartir y crear ideas a fin de mejorar su conocimiento.

CONCLUSIONES

La introducción de aplicaciones digitales en la educación formal ha producido una revolución en los modelos tradicionales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las investigaciones asociadas al aprendizaje de lenguas extranjeras representan un desafío aún mayor tanto para los estudiantes como para los profesores. El objetivo de esta investigación es demostrar la incidencia del uso de WhatsApp en el proceso de enseñanza-aprendizaje del uso real del inglés potenciando el desarrollo de la competencia comunicativa, interactiva e intercultural desde el

contexto sociocultural en que aprenden los estudiantes. Se presentan como ventajas el desarrollo de habilidades metacomunicativas y metalingüísticas. Igualmente, facilita la transmisión cultural entre los estudiantes al mismo tiempo que los ayuda a sobreponerse a sus miedos referidos al uso de la lengua en la comunicación social, logra la motivación en los estudiantes en el aprendizaje de lenguas desde la psicología del éxito y constituye una alternativa en la enseñanza de lengua en la modalidad no presencial a distancia. Sin embargo, la participación de algunos estudiantes se mantiene baja, capítulo pendiente para futuras investigaciones.

Actualmente, existe debate entre los académicos, sobre si los aparatos portátiles son adecuados para apoyar el aprendizaje de idiomas o más bien son distractores o recursos mal empleados para su funcionalidad académica, el debate permanecerá mientras no exista evidencia contundente o un buen uso por parte de los docentes en las aplicaciones tecnológicas enfocadas a desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas. Sin embargo, el contexto de los resultados e investigaciones juegan un papel fundamental debido al buen o mal uso de los recursos tecnológicos disponibles y a la alfabetización digital de docentes y alumnos. Con el paso del tiempo son más los avances en la tecnología y en particular la móvil, debemos ser parte de ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Padrón, R., & Vasconcellos, A. (2017). Aprende el uso real del inglés. Ciencia e Innovación Tecnológica. Académica Universitaria.
- Acosta Padrón, R., Carreaga Pendás, N. (2020). El aprendizaje del uso real mediante la literatura. *Revista Mendeive*, 18(1), 5-21.
- Acosta, R., & Vigil, P.A. (2019). Interactive English Use Learning. Hermanos Loynaz.
- Andújar-Vaca, A., & Cruz-Martínez, M. S. (2017). Mobile Instant Messaging: WhatsApp and its Potential to Develop Oral Skills. *Media Education Research Journal*, 25(50), 43-52.
- Brazuelo, F., & Gallego, D. J. (2011). Mobile learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo. MAD.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016). *Modelo del profesional de la educación. Plan E. Carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjera*. MES.
- El Said Abdul Fattah, S., F. (2015). The Effectiveness of Using WhatsApp Messenger as One of Mobile Learning Techniques to Develop Students' Writing Skills. *Journal of Education and Practice*, 6(32)
- Ghada, A. (2016). Effect of WhatsApp on critique writing proficiency and perceptions toward learning. *Cogent Education*, 3(1), 1-26.
- Guadamuz-Villalobos, J. (2020). Primeros pasos del aprendizaje móvil en Costa Rica: Uso de WhatsApp como medio de comunicación en el aula. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. 24(2). 1-19.
- Han, T., & Keskin, F. (2016). Using a Mobile Application (WhatsApp) to Reduce EFL Speaking Anxiety. *Education and Learning Research Journal*, 12(12), 29-50.
- Hoge, A. J. (2019). *Learn Real English* (Audio podcast). <http://learnrealenglish.com>
- McNeal, T., & Van't Hooft, M. (2006). Anywhere anytime: Using mobile phones for learning. *The Journal of the Research Center for Educational Technology*, 2(2).
- Vigotsky, L. (2006). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En, A. L. Segarte (Compiladora), *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. Félix Varela.

27

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE UN ESTADO SOCIAL DE DERECHO

ASSURANCE OF EDUCATIONAL QUALITY IN THE CONTEXT OF A RULE OF SOCIAL LAW

Pedro Luí Espinosa Beltrán¹

E-mail: prigawil@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3770-4939>

William Andrés Prieto Galindo²

E-mail: william.prietog@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9988-8238>

Nubia Marcela Gómez³

E-mail: ngomez6@uniminuto.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0714-3114>

María del Pilar Ochoa Núñez³

E-mail: maria.ochoa@uniminuto.edu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0557-8285>

¹ Universidad Benito Juárez de México. México.

² Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Colombia.

³ Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Espinosa Beltrán, P. L., Prieto Galindo, W. A., Marcela Gómez, N., & Ochoa Núñez, M. P. (2020). Aseguramiento de la calidad educativa en el contexto de un estado social de derecho. *Revista Conrado*, 16(77), 209-217.

RESUMEN

El presente artículo expone un conjunto de reflexiones teóricas y conceptuales que surgen del desarrollo de un trabajo de tesis doctoral, cuyo objetivo fue analizar el papel del liderazgo de los directivos docentes en los procesos del Sistema de Gestión de Calidad (SGC) para el logro y aseguramiento de la calidad del servicio educativo ofrecido por el Colegio Luigi Pirandello (Bogotá DC) y el Gimnasio Campestre Reino Británico (Tenjo), ubicados en el departamento de Cundinamarca, Colombia. Sin embargo, los resultados en relación con la percepción del estamento docente a propósito de los procesos del SGC, además de los hallazgos de la fundamentación teórica de la investigación, posibilitaron una reflexión crítica a propósito de la importancia del logro y aseguramiento de la calidad de la educación en el contexto de un Estado Social de Derecho, en donde la institución educativa es fundamental para la construcción de la justicia social.

Palabras clave:

Educación, calidad en la educación, sistemas de gestión de calidad, estado social de derecho, justicia social, institución educativa.

ABSTRACT

This article presents a set of theoretical and conceptual reflections that arise from the development of a doctoral thesis work whose objective was to analyze the role of leadership of teaching managers in the processes of the Quality Management System (QMS) for the achievement and assurance of the quality of the educational service offered by the Luigi Pirandello School (Bogotá DC) and the Campestre Reino Británico Gymnasium (Tenjo) located in the department of Cundinamarca, Colombia. However, the results in relation to the perception of the teaching staff regarding the QMS processes, in addition to the findings of the theoretical foundation of the research, enabled a critical reflection on the importance of achieving and ensuring the quality of education in the context of a Social State of Law, where the educational institution is fundamental for the construction of social justice.

Keywords:

Education, quality in education, quality management systems, social rule of law, social justice, educational institution.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo propone una reflexión teórica y conceptual que se desprende de una investigación de tesis doctoral. El trabajo de investigación original tiene por título "El liderazgo de los directivos docentes en los procesos del Sistema de Gestión de Calidad en dos instituciones educativas del departamento de Cundinamarca (Colombia)", y fue desarrollada en el marco del programa de doctorado en educación de la facultad de educación de la Universidad Benito Juárez de México.

Teniendo como escenario un contexto en el que las instituciones educativas de carácter no oficial, presentan una tendencia dominante orientada a iniciar procesos de acreditación de alta calidad en relación con el servicio educativo ofrecido, se contempla el hecho de que el departamento de Cundinamarca en general, y la ciudad de Bogotá DC en particular, constituyen la región con mayor cantidad de instituciones educativas no oficiales en proceso de acreditación Espinosa (2020). En Colombia, el modelo dominante para lograr esta acreditación es el de los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC), regulados por la Norma Técnica de Calidad (International Organization for Standardization, 2015).

A este escenario pertenecen las dos instituciones educativas en las que se desarrolló el trabajo de investigación: el Gimnasio Campestre Reino Británico, del municipio de Tenjo; y el Colegio Luigi Pirandello, de la ciudad de Bogotá DC. Ambos planteles ubicados en el departamento de Cundinamarca, Colombia. En los dos casos se ha venido implementando un SGC desde hace más de cuatro años.

¿Por qué debe hablarse de calidad en la educación?

Los principales opositores de la implementación de procesos de SGC en las instituciones educativas tienen razón cuando observa, con acertado sentido crítico, que la calidad, en el sentido en que lo desarrollan los SGC, es un concepto propio de la organización empresarial, que busca asegurar la efectividad y la eficiencia del manejo de los recursos, garantizando los más altos estándares de calidad en la producción de bienes o en la prestación de servicios. Es cierto, el concepto de calidad proviene directamente de un contexto económico y administrativo.

Además, el escenario histórico concreto en el que empieza a hablarse de calidad en la educación coincide con el momento mismo en que la educación pasa a ser concebida como un servicio. Laval (2004), expone el proceso histórico mediante el cual las necesidades de la economía neoliberal penetran el campo de la política, dando lugar a una serie de reformas legislativas que terminaron

por penetrar las principales dimensiones de la sociedad. La salud, el trabajo y la educación fueron los ámbitos más afectados. No es gratuito que para finales de la década de 1980 y comienzos de la década de 1990, en la región del centro y sur de América se haya generado un movimiento de reformas constitucionales que cambiaron por completo las dinámicas sociales, políticas y económicas de los países de la región.

Dichas reformas constitucionales dieron lugar al impulso de paquetes legislativos que cambiaron por completo el contenido semántico de aspectos esenciales como el trabajo, la salud y la educación. Ya no simplemente se habló de derechos fundamentales, sino que simultáneamente estos campos fueron permeados por las lógicas del discurso del mercado hasta convertirse en anfibios socio-jurídicos: si por un lado estas dimensiones tienen el carácter de derechos fundamentales, por el otro, tienen la forma y el contenido de servicios, en el más estricto sentido de la palabra. En Colombia, esto es justamente lo que ocurrió con la educación, que desde el contenido de la Constitución Política de (Colombia. Congreso de la República, 1991) se define en los siguientes términos:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La realidad de la educación como un servicio, fue ratificada a través de la Ley General de Educación (Colombia. Congreso de la República, 1994) que, a pesar de representar en muchos aspectos un significativo logro de los movimientos, presiones y luchas del magisterio en el país, no deja de responder a las lógicas estructurales del contexto neoliberal en que fue creada. La educación como servicio es una realidad que permea y determina sus dinámicas, poco o nada modifica su realidad el que se le agreguen adjetivos como su carácter público o su función social. Como servicio, y con el importante protagonismo de las instituciones no oficiales, la educación ya no simplemente ve estudiantes, sino que ahora los estudiantes también presentan una realidad ambigua, puesto que son, simultáneamente, usuarios del servicio. Solo hace falta recorrer los primeros artículos de la Ley 115 de 1994 para comprender la realidad que aquí se describe (Colombia. Congreso de la República, 2016).

Entonces, en la lógica del desarrollo de este contexto, hace aparición el paradigma de la acreditación. Con el propósito de seducir a los potenciales clientes, las instituciones educativas se adentran en la lógica organizacional de las corporaciones, e implementan Sistemas de Gestión de Calidad con el fin de obtener una acreditación

que avale a la institución como entidad prestadora de un servicio de alta calidad. Esta cualidad o atributo, por lógicas razones, atrae a los usuarios que tienen la posibilidad de cubrir los costos de una institución educativa no oficial.

Sin embargo, lo que se ha resaltado es justamente el hecho de que la educación es simultáneamente muchas cosas, principalmente un servicio y un derecho. A pesar de del contexto hasta aquí expuesto, la realidad de la educación es mucho más amplia, rica y compleja. El reconocimiento de la educación como un derecho, también hace parte de un proceso histórico que extiende sus raíces hasta el siglo XIX, y que atraviesa el siglo XX adquiriendo en el camino el carácter de derecho humano. En opinión de quienes proponen esta reflexión, el carácter social, político y cultural de la educación entendida como derecho, no puede ni debe quedar subordinado a las dinámicas mercantiles en las que se pretende ubicar a la educación como un servicio.

La importancia de la calidad en la educación no corresponda ya solamente a un aspecto estrictamente económico organizacional, sino que el logro y aseguramiento de la calidad en la educación ha ido adquiriendo cada vez mayor relevancia en el escenario político. Por ejemplo, en el año 2015, los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (2020) trazaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030. Esta agenda 2030 propone actuar en el campo educativo; por ello, el 4° ODS es, precisamente, el logro y aseguramiento de una educación de calidad en todo el mundo.

¿Por qué motivo es tan importante la calidad en la educación?

La misma Organización de las Naciones Unidas (2020), afirma que el cumplimiento de los demás ODS se encuentra directamente relacionado con el logro de una educación de calidad. A través de una educación de calidad, es posible superar las barreras de la pobreza, estimular la producción y el consumo responsables, promover estilos de vida sostenibles y fomentar una cultura de paz.

Como puede verse, el logro y aseguramiento de la calidad en la educación es una realidad que abarca un contexto mucho más amplio que el de la simple prestación de un servicio. Es de suma importancia comenzar a participar de ese nuevo enfoque que ha venido consolidándose en los últimos años, en donde los procesos de la gestión de calidad en las instituciones educativas, buscan resignificar el concepto de calidad, de tal modo que sea,

efectivamente, una garantía del cumplimiento de un conjunto de estándares e indicadores que en ningún momento tienen como propósito obstaculizar o subordinar los procesos académicos y pedagógicos; por el contrario, se pretende que la dimensión pedagógica sea esencial en todo el proceso, y que los docentes participen en mutuo compromiso y colaboración para un efectivo logro y aseguramiento de la calidad.

Hacia un nuevo enfoque de la calidad en la educación

Uno de los principales y más satisfactorios hallazgos del trabajo de investigación, en su etapa de construcción de antecedentes, fue encontrar documentos que promueven una reconceptualización de los procesos de calidad en el ámbito educativo.

Claro ejemplo de esto es la postura del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que expresa la necesidad de implementación de un sistema general de gestión de la calidad, como resultado de los diferentes retos que presentan las instituciones educativas frente a las dinámicas del siglo XXI (Colombia. Ministerio de Educación, 2019). Algunos autores han reconocido la validez e importancia de este planteamiento. Muchos, incluso antes del pronunciamiento del MEN, han venido exponiendo cómo los sistemas de gestión se han convertido en una herramienta esencial para la ejecución de los procesos educativos. En este contexto, la implementación de SGC representa una posibilidad para la evolución y transformación educativa, con miras a un desarrollo social que produzca un verdadero impacto en las nuevas generaciones (Cubillos, 2015).

También se evidencia un interés por articular el concepto de la calidad en la educación con procesos sociales y políticos que vayan mucho más allá de la tradicional concepción económica y administrativa que se ha implementado hasta ahora en las instituciones educativas que adelantan procesos de SGC. Justamente, un documento titulado “¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano”, examina el conjunto de posibles implicaciones de esta “adaptación conceptual”, que pueden o bien favorecer, o desfavorecer la cualificación de los procesos educativos y pedagógicos en Colombia (Reyes, et al., 2017). Estos autores señalan de forma explícita la importancia que tiene el logro y aseguramiento de la calidad educativa para la construcción de un orden social justo y equitativo.

La fundamentación teórica del trabajo de la tesis doctoral, además de los resultados y hallazgos de la investigación y, mucho más importante, los francos y abiertos diálogos

con el estamento docente de las dos instituciones educativas, permitieron una reflexión que, sobre la base de una sana crítica, apunta precisamente en esta dirección: la de abordar la calidad en la educación comprendiendo las relaciones estructurales de la educación y la finalidad pedagógica de toda acción y proceso del SGC.

No se trata, entonces, de una imposición burocrática que se hace en función de lógicas mercantiles, sino de que los procesos del SGC realmente corresponden a la necesidad de garantizar que las instituciones educativas cumplen, efectivamente, con indicadores directamente vinculados a los más altos estándares educativos y pedagógicos. De hecho, el marco jurídico normativo de la investigación permitió confirmar que la preocupación y el interés por garantizar la calidad en la educación desde la perspectiva del cumplimiento de determinados indicadores tiene una clara dimensión pedagógica y política. Ya desde el siglo XX, la UNESCO, a través de la representación de Jacques Delors (1996), manifestaba que los diferentes sistemas educativos en general, y las instituciones educativas en particular, podían y debían comenzar a fortalecer el trabajo en todos los indicadores que permitieran a los estudiantes desarrollar lo que entonces recibió el nombre de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a conocer.

Entonces, tal y como lo expresan algunos autores, el aseguramiento de unos mínimos de calidad en la prestación del servicio educativo por parte de las instituciones escolares contribuye de modo efectivo a la formación integral que se espera poder ofrecer a las personas para que estas se encuentren en capacidad de sentir, pensar y hacer; logrando lo que Delors llama “educación vital” (Arribas & Martínez-Mediano, 2017). La relación entre la implementación de los SGC y la mejora de los resultados en los centros educativos es un hecho contundente, que cuenta con pruebas empíricas que validan dicha afirmación. Arribas expone cómo en Bogotá DC, por ejemplo, los colegios que cuentan con un SGC tienden a presentar mejores resultados en las Pruebas Saber 11° implementadas por el Estado para el acceso a la Educación Superior.

Claramente, el trabajo de investigación no es más que un simple eslabón que se suma a la fuerte, acertada, e importante tendencia de comprender que la relación entre calidad y educación se encuentra inmersa en un conjunto de dinámicas con profundo sentido social, cultural y político. Lograr y asegurar la calidad en la educación no es, en ningún momento, por lo menos desde esta perspectiva, un procedimiento utilitarista con arreglo a fines de lucro; pero tampoco es un acto de fe que se mueve a ciegas hacia una dirección determinada. La propuesta

de este análisis busca ser plenamente consciente de las realidades y los desafíos de las instituciones educativas.

¿Por qué pensar la relación entre calidad y educación desde el contexto de un Estado Social de Derecho?

Desde un principio, la respuesta a este interrogante debe ser clara, precisa y contundente: porque la educación es, ante todo, un derecho fundamental; y como tal debe ser suministrada por parte de las instituciones educativas, aprovechada por parte de los estudiantes y garantizada por parte del Estado, en términos de calidad. Sin embargo, esta respuesta, aparentemente sencilla y acaso evidente, debe desarrollarse teórica y conceptualmente.

Inicialmente, el Estado es entendido desde una perspectiva sociológica y política como un conjunto de instituciones que ejercen la coerción y legitimación sobre una población en un territorio determinado (Weber, 2005). Considerando el hecho de que el Estado es la máxima expresión del ejercicio del poder en la moderna civilización occidental (Arendt, 1982), es necesario que frente a esa espontánea tendencia del Estado a ejercer el poder de un modo arbitrario sobre la población, exista un conjunto de herramientas o instrumentos que permitan a la población defenderse de y realizarse como ciudadanos frente al Estado.

De este modo, hacen aparición los derechos fundamentales que, lejos de ser concesiones de buena voluntad hechas por los poderosos son, ante todo, importantes conquistas que resultan de procesos históricos de larga duración en la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida. Los derechos fundamentales son herramientas jurídico-políticas a través de las cuales la población puede hacer frente al poder del Estado, con el fin de orientarlo hacia el feliz logro de un bienestar común y de una justicia social (Mesa, 2012).

En este orden de ideas, un Estado Social de Derecho debe ser entendido como un orden legal y político en el que las diferentes instituciones que conforman al Estado, se encuentran al servicio del ejercicio, la garantía y la protección de los derechos fundamentales por parte de la población (Mesa, 2012). Esta es la razón de ser, el sentido teleológico del Estado Social de Derecho que, en el caso del Estado colombiano, en virtud de su naturaleza, asume el deber de reconocer como parte integrante del bloque de constitucionalidad todas las normas y directrices internacionales que se vinculen con el ejercicio y la protección de los derechos humanos, de los cuales hace parte el derecho a la educación.

Se comprende entonces por qué motivo el Estado, en tanto, Estado Social de Derecho, tiene la obligación de

comprometerse con la protección de los derechos fundamentales, reconociendo la realidad global a la que el ejercicio de estos derechos se encuentra vinculada. La calidad en la educación hace mucho tiempo que ha dejado de ser un capricho del mercado, es ahora un imperativo que deben seguir las instituciones educativas, y que debe promover y garantizar el Estado.

Lo que se propone con esta reflexión es una actuación estratégica, toda vez que, en el instante mismo en que la educación es concebida como un servicio, y hacen aparición los procesos de un SGC en el contexto educativo, todos y cada uno de los actores que participan en los procesos educativos, deben estar alerta y comprometerse con el objetivo de que el logro y aseguramiento de la calidad efectivamente sea la garantía y representación de la finalidad pedagógica y social de la educación como derecho fundamental, y no simplemente el valor agregado de un servicio inserto en una lógica mercantil.

La calidad en la educación no es la simple medición de fríos indicadores, o la implementación de procesos administrativos plagados de burocracia; la calidad en la educación se corresponde con la búsqueda de garantizar una formación integral, con los más altos estándares científicos, académicos, pedagógicos y culturales, al servicio de la transformación de la realidad social y de la construcción de una atenta justicia social.

Esta función de la educación en la construcción de la justicia social ya ha sido ampliamente trabajada, desarrolla y fundamentada por autores como Nussbaum (2012), que señala la importancia y trascendencia de la institución escolar en el cultivo de una condición en la que los grandes problemas de la tradición liberal, irresueltos hasta ahora, puedan ser superados sin necesidad de comprometer las libertades y los derechos de los individuos sino, por el contrario, garantizando un pleno ejercicio en virtud de un fin que nos trasciende a todos: la condición humana.

En la medida en que no se pierda de vista esta perspectiva en el horizonte de las acciones y los procesos de los SGC, es posible, incluso, extender una invitación a que cada vez más instituciones educativas asuman el riesgo de garantizar la calidad a través de procesos de acreditación. No se trata entonces de un proceso exclusivo de las más prestigiosas instituciones privadas, es un enfoque que enriquece el campo de la experiencia, intercambiando aprendizajes y conocimientos que pueden mejorar las condiciones del goce del derecho a la educación en términos de calidad. No se pretende una reproducción de

modelos de gestión educativa, ni de implementaciones descontextualizadas, sino que se invita a las instituciones para que cada una, desde sus condiciones concretas, se aventure a una experiencia en la que con seguridad podrán obtener invaluable aprendizajes.

Apostar estratégicamente es invitar a que se reflexione sobre la posibilidad de que los mismos criterios de calidad que se tienen en cuenta para la educación en tanto que servicio, deben poder ser empleados para valorar y aprovechar la educación, en tanto que derecho fundamental. Algunos autores, desde el contexto de la educación oficial, han sistematizado experiencias que demuestran que la implementación de un Sistema de Gestión de Calidad desarrollado siempre con arreglo a una finalidad pedagógica y social realmente influye en la formación y el desarrollo integral de los estudiantes.

DESARROLLO

Algunas de las hipótesis de la investigación fueron determinantes en la construcción de los análisis hechos a propósito de los resultados obtenidos. La investigación partió de un paradigma crítico-hermenéutico y un enfoque mixto. Para el establecimiento del paradigma se tomó como referencia la clasificación expuesta por Habermas (1973), entendiendo que es posible comprender e interpretar la realidad, proponiendo estrategias que contribuyan a la transformación social. El enfoque, por su parte, fue definido en función del trabajo de Bonilla & Rodríguez (2010), en el que se expone cómo es posible realizar un análisis cualitativo de la realidad social, a partir de la recolección y el tratamiento cuantitativo de datos.

La metodología desarrollada fue la descriptiva cualitativa, teniendo como técnicas de investigación, entre otras, la exploración temática, la observación participante, el trabajo de archivo y las tres fases del proceso interpretativo establecidas por Dworkin (2008). Cinco, fueron los principales instrumentos de investigación implementados en el desarrollo del trabajo de tesis doctoral, a saber: las reseñas académicas y las fichas de sistematización, empleadas para el trabajo de archivo; las encuestas, aplicadas a los acudientes y colaboradores de las dos instituciones educativas; el diario de campo, implementado en la observación participante y; finalmente, la matriz DOFA, fundamental para el análisis de los procesos del SGC. A continuación, el lector podrá observar con detalle la tabla 1, que sintetiza los aspectos generales de la propuesta metodológica:

Tabla 1. Síntesis de la propuesta metodológica.

PARADIGMA	ENFOQUE	METODOLOGÍA	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Crítico-hermenéutico	Mixto (Análisis cualitativo con elementos cuantitativos)	Descriptivo-Cualitativa	Exploración temática. Trabajo de Archivo. Interpretación: Fase Pre-interpretativa. Fase Interpretativa. Fase Post-interpretativa. Muestreo aleatorio estratificado. Análisis cualitativo.	Reseñas Académicas. Fichas de sistematización. Encuestas. Matriz DOFA Diario de campo.

Fuente: Espinosa (2020).

La investigación fue planteada desde la perspectiva de un alcance de carácter transeccional correlacional causal, según los lineamientos establecidos por Hernández, et al. (2014), referente que también fue empleado para el diseño de la investigación que es de tipo cuantitativo no experimental. Lo que se pretendió con este diseño fue lograr una comprobación de las hipótesis de trabajo, sobre la base de una recolección de datos hecha a partir de la implementación de una encuesta.

En el contexto de la prestación del servicio educativo, la categoría conceptual del trabajo de investigación fue el Sistema de Gestión de Calidad, teniendo como variable el liderazgo de los directivos docentes. Las directrices de la NTC ISO 9001 (International Organization for Standardization, 2015) permitieron establecer como dimensiones del trabajo de investigación la eficiencia, la

efectividad y la comunicación. Cada una de estas dimensiones contó con dos indicadores en función de los cuales se desarrolló la recolección de datos. Los indicadores de la efectividad fueron el cumplimiento de los objetivos del SGC y el grado de satisfacción por parte de los usuarios del servicio educativo; la coordinación de los procesos del SGC y la actualización y capacitación por parte de los colaboradores fueron los indicadores de la eficiencia; finalmente, la comunicación intrainstitucional (entre niveles y funciones) y las percepciones sobre la comunicación extrainstitucional, fueron los indicadores de la comunicación.

A partir de la propuesta de Quivy & Campenhoudt (2002), a propósito de la investigación en las ciencias sociales sobre la operacionalización de categorías y variables en investigaciones científicas, se construyó la tabla 2.

Tabla 2. Operacionalización de categoría, variable e indicadores.

Categoría	Variable	Dimensiones	Indicador	Técnica	Instrumento
SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	LIDERAZGO DE DIRECTIVOS DOCENTES	Eficacia	Cumplimiento de los propósitos u objetivos del SGC.	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.
			Grado de satisfacción del usuario respecto del servicio educativo.	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.
		Eficiencia	Coordinación de los procesos del SGC.	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.
			Actualización y capacitación por parte de los colaboradores.	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.
		Comunicación	Percepciones sobre la comunicación intrainstitucional (entre niveles y funciones)	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.
			Percepciones sobre la comunicación extrainstitucional.	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.

Fuente: Espinosa (2020).

Con el firme propósito de articular el problema de investigación, con la pregunta, los objetivos, las categorías, las variables, los indicadores y la comprobación de las hipótesis de trabajo, se planteó un diseño que partió de la estrecha relación que existe entre la categoría y la variable de la investigación; de esta relación se desprenden tres dimensiones de análisis. Cada una de estas dimensiones contó con indicadores que permitieron comprobar la relación existente entre el SGC y el liderazgo de los directivos docentes a través de las dimensiones. La relación entre cada uno de los elementos del diseño de la investigación fue desarrollada a partir de un conjunto de hipótesis de trabajo, representadas con la letra H, cuya comprobación dio lugar a una serie de proposiciones, representadas con la letra P, utilizadas para la construcción de los análisis y las interpretaciones de los resultados (Figura 1).

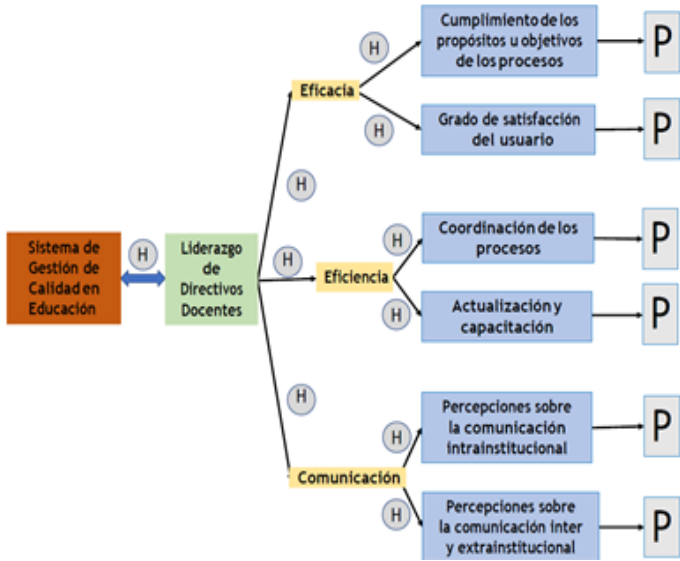


Figura 1. Diseño de la investigación.

Fuente: Espinosa (2020).

El procedimiento de comprobación de las hipótesis de trabajo se dio en dos direcciones: en el campo teórico, a través de la revisión bibliográfica; y en el terreno práctico, gracias a la implementación de las encuestas y las observaciones de campo. Para el caso de los colaboradores, la encuesta fue respondida por la totalidad de los colaboradores en las dos instituciones educativas, es decir, 115 encuestados. Por su parte, para establecer el tamaño de la muestra estadística se garantizó un grado de confianza del 95% y un margen de error del 3%. El resultado del procedimiento fue una muestra de 700 acudientes o padres de familia que fueron encuestados mediante la técnica del muestreo aleatorio estratificado (Meneses, 2010). La encuesta fue diseñada con ítems de escala Likert y

adaptadas a las necesidades y cualidades propias de una investigación en el campo educativo (Bedoya, 2016). Además, cada uno de los ítems respondió a una hipótesis específica, relacionada directamente con el diseño de la investigación. Por ejemplo, una de las hipótesis de trabajo fue:

La percepción de los padres de familia o acudientes, y de los colaboradores de las instituciones educativas, a propósito de la relación entre los procesos administrativos y los procesos pedagógicos, es fundamental en el análisis del liderazgo de los directivos docentes en la implementación del Sistema de Gestión de Calidad (Espinosa, 2020).

En función del diseño metodológico establecido, esta hipótesis fue sometida a comprobación a través del siguiente ítem:

Como padre de familia, acudiente o colaborador, a propósito de la siguiente afirmación: *“Para asegurar la calidad del servicio educativo prestado por la institución, es fundamental la relación entre los procesos administrativos y los procesos pedagógicos”*, usted está

Completamente de acuerdo.

De acuerdo.

Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo (Espinosa, 2020).

Uno de los principales hallazgos en el desarrollo de la investigación fue que, además del grado de desconocimiento y la falta de comprensión de la función que los directivos docentes desempeñan en los procesos de SGC para el logro y aseguramiento de la calidad en la prestación del servicio educativo, los docentes de las dos instituciones evidenciaron una representación negativa de la articulación de los procesos pedagógicos con las dimensiones administrativa y directiva.

Como protagonistas de los procesos pedagógicos, expertos encargados de la planeación y ejecución de las estrategias para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, los colaboradores del estamento docente, con motivos y razones de completa validez, ven en los procesos de gestión de calidad una suerte de excesiva formalidad burocrática que dificulta e incluso desvirtúa el componente pedagógico de su labor docente.

Este importantísimo hallazgo suscitó la necesidad de una valoración y validación pedagógica de la propuesta del trabajo de investigación por cuenta de un par experto de la facultad de educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Centro Regional Soacha). Así, este

artículo tiene su origen en la imperiosa necesidad de reconocer la legitimidad de las percepciones de los docentes; buscando demostrar, a partir de la fundamentación teórica de la tesis doctoral, que es posible concebir el logro y aseguramiento de la calidad del servicio educativo desde una perspectiva mucho más amplia que la administrativa, abordando la complejidad de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que se encuentra inmersa la educación.

Precisamente ese es el propósito de este documento, fomentar una reflexión en la que sea posible el dialogo de los diferentes puntos de vista a propósito de la importancia de garantizar una educación de calidad.

CONCLUSIONES

El deber ser de la institución educativa, es decir, su carácter de institución social y cultural, que implica a su vez una responsabilidad respecto de la civilización y del conocimiento, es el horizonte de sentido que debe mantenerse en los diferentes procesos del logro y aseguramiento de la calidad.

La articulación entre los procesos administrativos, directivos y pedagógicos es el elemento clave para trascender la concepción instrumental en la que a veces suele incurrir la implementación de los SGC. La calidad debe apuntar siempre en la dirección de contribuir al deber ser de la educación como derecho fundamental, al servicio de la construcción de una auténtica justicia social.

Los SGC, pueden y deben estar articulados con un deber ser de la educación, entendida como una institución fundamental en el desarrollo y la transformación estructural de la sociedad. Existen elementos de orden teórico, conceptual y legal, más que suficientes para que se dé un franco y abierto diálogo y proceso de cooperación, no solamente al interior de cada institución entre los diferentes estamentos, sino hacia el exterior, en términos interinstitucionales.

Los procesos del logro y aseguramiento de la calidad en la educación no solamente deben trascender el campo de lo administrativo para adentrarse en lo pedagógico, sino que la complejidad misma de la realidad educativa en el siglo XXI, hace que la calidad en la educación también trascienda lo pedagógico, para que todas las dimensiones y estamentos participen del proceso educativo reconozcan la globalidad del contexto en el que se da la discusión, identificando los diferentes elementos presentes en la relación entre calidad y educación.

Existe un marco jurídico-normativo suficientemente amplio y completo, para que cada institución desarrolle procesos de acreditación que garanticen la calidad de

la educación ofrecida, en estricta relación con sus condiciones concretas y con sus propósitos o ideales de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1982). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.
- Arribas Díaz, J. A., & Martínez-Mediano, C. (2017). Análisis y valoración de la aplicación de sistemas de gestión de la calidad ISO 9001 y su incidencia en centros educativos. *Revista Complutense de Educación*, 28(4).
- Bedoya, C. A. (2016). *Diseño de un instrumento tipo escala Likert para la descripción de las actitudes hacia la tecnología por parte de los profesores de un colegio público de Bogotá*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2010). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma.
- Colombia. Congreso de la República. (1991). Constitución de Colombia https://es.wikipedia.org/wiki/Constituci%C3%B3n_de_Colombia
- Colombia. Congreso de la República. (2016). *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*. Temis.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2019). La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. *Al Tablero*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31219.html>
- Cubillos, R. (2015). *La gestión educativa como posibilidad para el mejoramiento de la educación*. (Tesis de especialización en gerencia educativa). Universidad Católica de Manizales.
- Cufiño, J. (2017). *La calidad educativa y el modelo de gestión de excelencia para la formación y el desarrollo integral de los estudiantes: el caso del colegio "Entre Nubes Suroriental (IED)"*. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI*. UNESCO /Santillana.
- Dworkin, R. (2008). *Freedom's law: the moral reading of the American Constitutions*. Cambridge. Harvard University Press.
- Espinosa, P. (2020). *Liderazgo de los directivos docentes en los Sistemas de Gestión de Calidad para Instituciones Educativas*. (Tesis doctoral). Universidad Benito Juárez.

- Habermas, J. (1973). Conocimiento e Interés. *Ideas y Valores*, 42, 61-76.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- International Organization for Standardization. (2015). Norma Técnica de Calidad ISO 9991 ISO 9001: 2015 Sistemas de Gestión de la Calidad, Requisitos. ISO. http://www.cucsur.udg.mx/sites/default/files/iso_9001_2015_esp_rev.pdf
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Meneses, J. (2010). *Técnicas de Investigación Social y Educativa*. UOC.
- Mesa, V. (2012). *Teoría constitucional e instituciones políticas*. Temis.
- Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad : una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. ONU. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2002). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa.
- Reyes, G., Díaz, G., Dueñas, J., & Bernal, A. (2017). ¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano. *Revista de la Universidad de la Salle*, 71, 251-273.
- Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

28

EL INICIO DE UN NUEVO CICLO ESCOLAR EN MÉXICO ANTE EL COVID-19. COMPARATIVO ENTRE CONTEXTOS RURAL Y URBANO

THE START OF A NEW SCHOOL YEAR IN MEXICO IN THE FACE OF COVID-19. COMPARATIVE BETWEEN RURAL AND URBAN CONTEXTS

Samuel Alejandro Portillo Peñuelas¹

E-mail: samuelpor90@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1521-6619>

Oscar Ulises Reynoso González²

E-mail: ulises.reynoso@academicos.udg.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0598-4665>

Lidia Isabel Castellanos Pierra³

E-mail: lidiaisabelcp@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3714-9189>

¹Instituto Tecnológico de Sonora. México.

²Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara. México.

³Centro Universitario de Sonora. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Portillo Peñuelas, S. A., Reynoso González, O. U., & Castellanos Pierra, L. I. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el Covid-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77), 218-228.

RESUMEN

En México el regreso a las actividades escolares se vislumbra en términos de una nueva normalidad con el inicio del ciclo escolar 2020-2021, ello ante la pandemia por Covid-19 que se mantiene sin saber su periodo de finalización. La presente investigación compara el nivel de preparación y capacitación, así como el apoyo recibido, las dificultades y la satisfacción del profesorado del contexto rural y urbano previo a la reanudación de labores escolares en modalidad remota. Participaron 1954 docentes de 14 Estados diferentes del país. Los resultados indican que, aunque la estrategia nacional Aprende en Casa presenta cobertura y es atractiva, las condiciones de las zonas rurales han obligado al profesorado a modificar la estrategia ofreciendo apoyo específico al estudiantado del área rural, evidenciándose las diferencias de condiciones en las que se enseña por contextos educativos. En este sentido, se concluye que el aumento del tiempo de trabajo en la adaptación de materiales de enseñanza en el profesorado y el desarrollo de habilidades para el estudio independiente por parte del alumnado se han marcado como las principales preocupaciones en ambos contextos, más allá de la disposición de dispositivos tecnológicos, los cuales desde un inicio han resultado insuficientes.

Palabras clave:

Educación básica, aprendizaje en casa, enseñanza remota, Covid-19, México.

ABSTRACT

In Mexico, the return to school activities is seen in terms of a new normal with the start of the 2020-2021 school year, this in the face of the Covid-19 pandemic that continues without knowing its end period. This research compares the level of preparation and training, as well as the support received, the difficulties and the satisfaction of teachers in the rural and urban context prior to resuming school work remotely 1954 teachers from 14 different states of the country participated. The results indicate that although the national strategy Aprende en Casa presents coverage and is attractive, the conditions of rural areas have forced teachers to modify the strategy by offering specific support to students in rural areas, showing the differences in the conditions in which it is taught by educational contexts. In this sense, it is concluded that the increase in working time in the adaptation of teaching materials in teachers and the development of skills for independent study by students have been marked as the main concerns in both contexts, beyond the provision of technological devices, which from the beginning have been insufficient.

Keywords:

Basic education, learning at home, remote teaching, Covid-19, Mexico.

INTRODUCCIÓN

Ante el inminente inicio de un nuevo ciclo escolar en Educación Básica en condiciones de emergencia sanitaria en México por el incesante aumento de casos de personas con la enfermedad Covid-19, a nivel educativo se ha hecho oficial al día 3 de agosto de 2020 el regreso a clases a distancia vía remota y la conservación de la estrategia educativa nacional **Aprende en Casa** para garantizar el acceso y dar continuidad a la educación de las niñas, niños y adolescentes del país a través de televisión abierta e internet. El inicio del ciclo escolar 2020-2021 se ha estipulado para el 24 de agosto de 2020 y de entrada se vislumbra uno de los más grandes retos para el profesorado en cuanto al dominio de dispositivos, uso de plataformas, preparación, capacitación y su capacidad de adaptación para enfrentar el cambio de modalidad presencial a otra de manera virtual de manera sostenida.

Si bien, el profesorado ya ha tenido una experiencia previa en el trabajo de enseñanza remota ante el llamado de emergencia algunos meses atrás, las condiciones son muy distintas cuando se habla de finalizar o iniciar un nuevo ciclo escolar. Ante el anuncio de suspensión de actividades no esenciales y la suspensión total de actividades escolares al 23 de marzo de 2020, el profesorado tuvo que adecuarse de manera repentina al trabajo a distancia, haciendo uso de dispositivos y recursos tecnológicos a su alcance. El primer llamado fue hacer llegar actividades a las niñas, niños y adolescentes para trabajar en casa, sin que existiera una estrategia educativa a nivel nacional. En este sentido, los esfuerzos se dirigieron hacia distintas direcciones poniendo de manifiesto las desigualdades e inequidad de condiciones educativas tanto de docentes y alumnos (Archer & De Gracia, 2020; Rogero-García, 2020).

Ante este panorama, la decisión tomada por el Estado de adelantar el periodo vacacional (20 de marzo al 19 de abril de 2020) para repensar la mejor estrategia a desarrollar, trajo en consecuencia el programa Aprende en Casa, el cual intentó garantizar el acceso a una gran variedad de contenidos educativos a través de la televisión e internet, los cuales eran similares a los ya programados en los planes y programas de estudio vigentes. La puesta en marcha inició el 20 de abril de 2020 y culminó el 5 de junio de 2020 con el cierre del ciclo escolar 2019-2020. No obstante, la programación de la televisión educativa se mantuvo durante el receso escolar con actividades recreativas con la denominación Verano Divertido (Del 8 de junio al 7 de agosto de 2020).

Si bien es cierto, se han puesto en marcha estrategias educativas para hacer frente a la pandemia como

medidas paliativas (Álvarez, et al., 2020; Mérida & Acuña, 2020), la no contención del virus SARS-CoV2 y su enfermedad Covid-19, ha provocado que el confinamiento se aplase, y además, obligue a las autoridades educativas a repensar la estrategia a desarrollar ante el inicio de un nuevo ciclo escolar.

Ello, optando por la mejor propuesta educativa, que sea capaz de ser sostenida y hasta el momento, por tiempo indefinido. En este sentido, toca voltear la mirada al profesorado, quien junto a la estrategia nacional hará frente y habrá de complementar la adquisición de aprendizajes a través de la enseñanza remota manteniendo comunicación directa con el estudiantado y padres de familia, monitoreando primeramente la situación emocional y condiciones de salud en que se encuentran, así como de los dispositivos, recursos y medios a su alcance para mejorar las experiencias de aprendizaje se además de recibir actividades, evaluarlas y retroalimentarlas.

Con una experiencia previa de un programa de enseñanza remota, los aprendizajes adquiridos durante su puesta en marcha y la capacitación recibida durante la etapa de confinamiento a través de diversas plataformas, centra la mirada en las condiciones en que se encuentra el profesorado de Educación Básica para enfrentar el nuevo reto de enseñar a través de los dispositivos móviles, planteando en este sentido los nuevos horizontes en términos de calidad, igualdad de condiciones, derecho a la educación y justicia en términos de que todos los docentes puedan realizar su labor y que el estudiantado al que atienden pueda recibir un servicio adecuado a las necesidades y sobre todo permita garantizar sus aprendizajes.

A casi medio año de estar en periodo de confinamiento, atendiendo protocolos de higiene y seguridad, así como las medidas de distanciamiento social, el avance del virus Covid-19 en la población mexicana no se detiene. Ello, ha provocado que a la fecha el sector educativo trabaje a marchas forzadas en un contexto de emergencia, previendo los canales de comunicación (entre autoridades educativas, maestros, alumnos y padres de familia), estableciendo tiempos de estudio (programación televisiva, radiodifusión, duración de videos en internet), organizando contenidos educativos (adaptados a planes y programas vigentes de estudio), capacitando a los maestros (uso de dispositivos, plataformas y herramientas tecnológicas), adaptando y equipando de infraestructura planteles y centros comunitarios (para garantizar la conectividad) y sanitizando los planteles escolares, todo ello, representa la nueva normalidad en el contexto educativo ante el inicio del ciclo escolar 2020-2021. Si bien, se tenía proyectado para estas fechas un regreso a clases presencial y normalizado, la realidad dista bastante de

lo esperado. En este sentido, se habrán de mantener las estrategias educativas mediadas por tecnología para dar cobertura, garantizar el derecho, acceso y continuidad de la educación de las niñas, niños y adolescentes.

A estas alturas de la pandemia, ha quedado claro que todos los países que han entrado en fase de emergencia sanitaria han tenido que transitar de un sistema presencial a otro completamente virtual sin importar el nivel educativo (Ruiz, 2020). Si bien se ha proyectado un aumento de brechas relacionadas al acceso a dispositivos electrónicos y/o a conexión a internet, tiempo y uso compartido, así como de competencias digitales tanto del profesorado y alumnado (Fernández (2020b), como una primer preocupación, se añade al distanciamiento el tipo de atención y materiales adaptados para el aprendizaje (Rogerio-García, 2020), así como la capacidad que demuestren las escuelas de poder llevar el proceso enseñanza aprendizaje, promover y monitorear el uso de materiales adaptados y dar retroalimentación al estudiantado para maximizar los resultados del aprendizaje (Moreno & Gortázar, 2020). En este sentido, resulta evidente la segregación e inequidad de condiciones, sobre todo en los sectores más alejados (geográficamente), en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, lo cual exige que las estrategias educativas con apoyo en tecnologías replanteen la estrategia para que todos se vean favorecidos (Archer & De Gracia, 2020). En este escenario, toman relevancia las figuras insustituibles del profesorado y la escuela, ambas piezas clave para dar cumplimiento a la función social de la educación (García, 2019) y asumir la responsabilidad compartida para educar y ver como oportunidad de aprendizaje los desafíos actuales (Morcillo, 2018).

El papel del educador en tiempos de pandemia será garantizar los aprendizajes a través de los distintos canales de comunicación que mantenga con el alumnado y padres de familia. Además, habrá de asumir el compromiso y la tarea de hacer justicia a las niñas, niños y adolescentes más desfavorecidos evitando que se reproduzcan las desigualdades la exclusión e invisibilización del alumnado distinguiendo a aquella población que requiere de mayor apoyo haciendo llegar el material impreso para ser utilizado vía remota, aunque ello signifique sólo realizar actividades analógicas (recibir indicaciones para realizar tales o cuales ejercicios de tal o cual página del libro) (Fernández, 2020b) obteniendo resultados distintos según sea el caso del trabajo desarrollado en casa. En algunos casos será mejor y en otros peor que el desarrollado en la escuela previo a la fase de confinamiento. De cualquier manera, habrán de surgir, además, dificultades a nivel familiar, unas por los horarios, el equipamiento, la conectividad, el teletrabajo, el tiempo de atención para

unos o para otros (Fernández Enguita, 2020a; Cifuentes-Faura, 2020).

En el contexto mexicano, para comprender mejor las implicaciones derivadas de la pandemia por Covid-19 a nivel nacional, resulta necesario no olvidar las marcadas desigualdades, referente a la pobreza, se ha expresado de manera multidimensional a través de una serie de carencias sociales que dificultan para una gran parte de la población el acceso al bienestar económico básico para una vida digna, así como el cumplimiento de diversos derechos sociales, entre los cuales se encuentra el derecho a la educación, ello como condiciones existentes previo a la emergencia sanitaria.

Las desigualdades sociales se manifiestan también en mecanismos de estratificación educativa según la modalidad escolar a la que se asista (primarias generales, primarias privadas, primarias indígenas, cursos comunitarios) y aún dentro de una misma modalidad, entre los distintos centros escolares, que tienden a concentrar un alumnado con un estatus socio-económico y cultural muy similar. De tal manera que según Tapia & Valenti (2016), *“en la mayoría de las entidades federativas existe una suerte de exclusión social... ante una dinámica que circunscribe el acceso de los niños a la escuela según su nivel socioeconómico, sin ninguna permeabilidad social”*. (p.15)

Las desigualdades y formas de exclusión, se manifiestan además en las disparidades que existen en relación con el acceso, uso y apropiación de los recursos y tecnologías digitales con fines educativos, tanto en el alumnado como en el profesorado, según la modalidad y tipo de centro educativo. El problema trasciende al hecho de contar o no con los dispositivos tecnológicos e invita a repensar la formación didáctica del profesorado y de los estudiantes para el manejo apropiado de los entornos mediáticos y los recursos digitales propios de la época contemporánea, cuya relevancia se ha puesto de manifiesto una vez más, al convertirse en los medios indispensables para posibilitar la continuidad educativa, ante una coyuntura donde resulta inevitable el distanciamiento social. Con la crisis sanitaria se confirma la necesidad de atender a los desafíos educativos evitando reduccionismos que circunscriben la solución de los mismos a los límites del sistema escolar, por el contrario, resulta claro la necesidad de trabajar sinérgicamente con una mirada mucho más amplia, que incluya la conjunción de otras áreas y dimensiones de la vida pública, reconociendo así que las políticas educativas *“deben acompañarse de políticas sociales y económicas coadyuvantes”* (Ibarrola, 2012, p. 26)

Ante el escenario descrito y las diversas aproximaciones que se han realizado en el ámbito educativo durante el tiempo de pandemia, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis comparativo por contextos educativos hacia las condiciones y nivel de preparación en que se encuentra el profesorado de Educación Básica en México para hacer frente al reto de retomar los trabajos de educación a distancia en modalidad remota, tarea que realizará de manera sostenida y por tiempo indefinido, vislumbrando los horizontes de colaboración en términos de capacitación, preparación, apoyo recibido y aprendizajes adquiridos para el ciclo escolar 2020-2021.

Con base en lo anterior y ante la llegada del nuevo ciclo escolar 2020-2021 el presente trabajo responde a los siguientes cuestionamientos ¿En qué medida el profesorado cuenta con dispositivos y se encuentra preparado en su uso para la enseñanza remota? ¿En qué medida el profesorado recibe apoyo institucional y de padres de familia para el logro de la estrategia? ¿Cuáles han sido los mayores desafíos y obstáculos identificados por el profesorado durante la experiencia previa? ¿Qué tan satisfecho está con los resultados obtenidos durante la primera implementación de la estrategia *Aprende en Casa* y enseñanza remota?

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo de investigación, utilizando un diseño no experimental de tipo transversal, con alcance correlacional (Hernández & Mendoza, 2018). Participaron un total de 1954 maestros y maestras de 14 diferentes estados de la República Mexicana, con edades comprendidas entre los 21 y 65 años. Los docentes se desempeñan en Educación Básica (preescolar, primaria o secundaria), en instituciones de carácter público o privado y tenían, en promedio, más de diez años de experiencia en la docencia. Dado los intereses del estudio, se les cuestionó a los docentes sobre el tipo de contexto en el que radicaban y se desempeñaban, clasificándolos en urbanos (90.1%) o rurales (9.9%).

Para obtener la información deseada se desarrolló un cuestionario *ad hoc* de 26 preguntas con un formato de respuesta ordinal (Likert) de cinco opciones. Los reactivos fueron agrupados en cinco áreas temáticas o dimensiones: (1) Dispositivos, conectividad y plataformas (enfocada en la disposición de los recursos tecnológicos, conectividad y manejo de herramientas de comunicación remota), (2) Apoyo recibido (centrada en la percepción de apoyo recibido de parte de los padres de familia y de las instituciones donde laboran), (3) Dificultades del profesorado y del estudiantado (que consideraba los elementos que obstaculizan los procesos de enseñanza remota),

(4) Capacitación docente (enfocada en las acciones emprendidas por el profesorado para enfrentar la enseñanza remota) y (5) Satisfacción, reflexión y proyección de los aprendizajes (que integró que el agrado por los resultados obtenidos durante el periodo de enseñanza remota y la reflexión sobre el rol docente y la transformación de su actividad). El instrumento se trasladó a la herramienta formularios de Google para facilitar la recabada de datos atendiendo a los protocolos de sana distancia, además de facilitar el manejo, difusión y el medio de respuestas a través de dispositivos móviles.

En lo que respecta al manejo, difusión y el medio de respuestas durante la fase de recogida de datos, se utilizó la herramienta de formularios de Google para la aplicación del cuestionario. Ello, atendiendo a los protocolos de distanciamiento, así como para agilizar el tiempo de respuesta por medio de los dispositivos móviles, contando con el apoyo de la estructura educativa de Educación Básica en los estados de la república mexicana para su difusión y envío. El momento de recogida de datos se realizó del 31 de julio al 4 de agosto, previo al inicio del ciclo escolar 2020-2021. La participación se desarrolló de manera voluntaria y con consentimiento informado del uso de datos con fines académicos. No hubo compensación a cambio y se mantuvo el anonimato de los participantes en el estudio. El tiempo de respuesta estimado para el cuestionario fue de 15 minutos.

En primera instancia se utilizaron estadísticos descriptivos para identificar los niveles de respuesta en cada uno de los elementos del instrumento. Posteriormente, los resultados fueron comparados y correlacionados de acuerdo al nivel educativo de los docentes. Antes de ejecutar el análisis se revisó la distribución de los reactivos y se constató que no todos tenían una distribución normal. Debido a ello, se utilizó en ambos procedimientos pruebas de hipótesis no paramétricas, específicamente la *H* de Kruskal Wallis en la comparación y el coeficiente *Rho* de Spearman para la correlación. Por último, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para identificar los elementos que explican en mayor medida la satisfacción docente. Se ejecutaron tres análisis distintos, uno para cada nivel educativo. Es preciso señalar que se confirmaron los supuestos necesarios para su ejecución, tanto a nivel de los predictores (revisión de la linealidad con la variable endógena y la no colinealidad entre ellas) así como en los residuos (normalidad, homocedasticidad e independencia) (Pardo & Ruiz, 2005).

Se abordó de forma independiente cada una de las categorías o dimensiones del cuestionario, mostrando, tanto de forma general como por contexto, las medias y desviaciones estándar de cada reactivo. Para interpretar de

forma adecuada tales puntuaciones, se estipuló segmentar el rango de respuesta en tres niveles: bajo [1-2.32], medio [2.33-3.66] y alto [3.67-5]. Además, considerando la ausencia de normalidad en las distribuciones de todas las respuestas del instrumento, la comparación entre los docentes de contextos urbanos y rurales se realizó mediante la prueba U de Mann Whitney, acompañada de la *r* de *Rosenthal* para la detección del tamaño o magnitud del efecto (Rosenthal, 1991).

Comenzando por la dimensión de dispositivos, conectividad y plataformas, se observaron puntuaciones generales altas en la disposición de internet en el hogar (*M*=3.69) y

en el dominio de las herramientas de comunicación remota (*M*=3.83), mientras que la disposición de dispositivos y recursos se presentó en nivel medio (*M*=3.44). Al contrastar las puntuaciones entre los contextos, los docentes de entornos rurales mostraron niveles significativamente inferiores en la disposición de internet en el hogar (*Z*=-4.189; *p*=.000; *r*=.09) y la disposición de dispositivos y recursos tecnológicos para el desarrollo de las actividades escolares de forma remota (*Z*=-3.545; *p*=.000; *r*=.08). No obstante, la magnitud de estas diferencias puede ser considerada pequeña (Cohen, 1992; Domínguez, 2018). En la tabla 1 y figura 1 se muestran los hallazgos citados.

Tabla 1. Dispositivos, conectividad y plataformas.

Reactivos	Total		Contexto urbano		Contexto rural		Z	p	r
	M	DE	M	DE	M	DE			
Dispongo de internet de banda ancha / Conexión a internet en el hogar	3.69	1.259	3.74	1.236	3.30	1.396	-4.189	.000	.09
Domino por lo menos una de las siguientes herramientas para mantener comunicación vía remota: Teams, Skype, Zoom, Weber, Google Hangout, Google Meet, Jitsi Meet	3.83	1.078	3.84	1.073	3.79	1.130	-.447	.655	.01
Dispongo de los dispositivos y recursos tecnológicos necesarios para desarrollar mis actividades escolares desde casa, durante la emergencia sanitaria por Covid-19	3.44	1.296	3.48	1.272	3.09	1.450	-3.545	.000	.08

Fuente: Elaboración propia

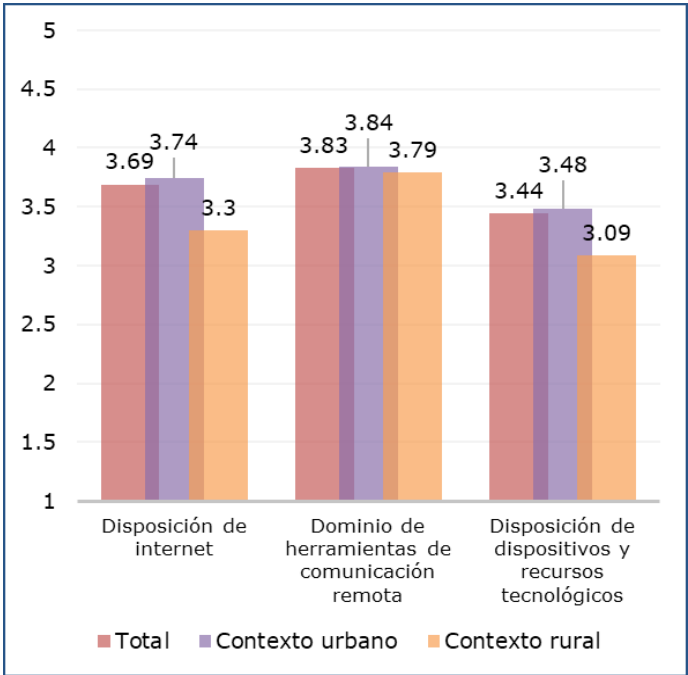


Figura 1. Dispositivos, conectividad y plataformas.

Enseguida fue abordada la dimensión de apoyo recibido. En este caso, solo la comunicación mantenida con los superiores obtuvo un nivel alto (*M*=4.50), mientras que las distintas formas de soporte institucional (mediante guías, gestión de materiales, habilitación de software y plataformas) y la participación y apoyo de las familias de los estudiantes durante la pandemia obtuvieron puntuaciones medias. Como se puede apreciar en la tabla 2 y figura 2, únicamente el apoyo institucional a través del ofrecimiento de dispositivos para dar continuidad a las clases de manera virtual mostró niveles muy bajos, indicando que los centros educativos no pudieron asistir de tal forma al profesorado. Además, aunque en ambos contextos el apoyo mediante el ofrecimiento de dispositivos se encontró en nivel bajo, tal consideración fue significativamente más baja para el profesorado de contextos rurales (*Z*=-3.071; *p*=.002; *r*=.07).

Tabla 2. Apoyo recibido.

Reactivos	Total		Contexto urbano		Contexto rural		Z	p	r
	M	DE	M	DE	M	DE			
La participación y apoyo de las familias de los estudiantes durante la pandemia	3.25	1.024	3.25	1.013	3.24	1.127	-.195	.846	.00
Apoyo institucional mediante la habilitación de softwares y/o plataformas	2.64	1.547	2.66	1.550	2.46	1.510	-1.621	.105	.04
Apoyo institucional a través de la gestión de materiales de trabajo digitalizados/impresos	2.99	1.500	2.99	1.494	3.01	1.554	-.183	.855	.00
Apoyo institucional mediante guías para orientar el trabajo del docente	3.32	1.421	3.32	1.418	3.31	1.460	-.043	.965	.00
Apoyo institucional mediante el ofrecimiento de dispositivos tecnológicos para dar continuidad a las clases de manera virtual	1.92	1.370	1.95	1.384	1.65	1.205	-3.071	.002	.07
Apoyo institucional para la continuidad de las clases de manera virtual	3.63	1.222	3.63	1.208	3.65	1.351	-.881	.378	.02
Comunicación con mis superiores para dar continuidad a los trabajos escolares durante la pandemia	4.50	.837	4.50	.829	4.48	.912	-.345	.730	.01

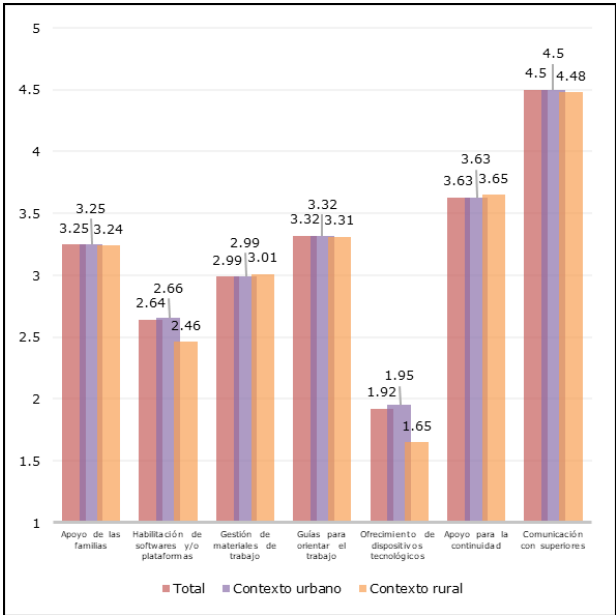


Figura 2. Apoyo recibido.

Con respecto a la dimensión de dificultades y obstáculos, en aquellas que atañen al profesorado se identificó

Tabla 3. Dificultades del profesorado y obstáculos del estudiantado.

Reactivos	Total		Contexto urbano		Contexto rural		Z	p	r
	M	DE	M	DE	M	DE			
Incremento en el tiempo dedicado a las actividades docentes	4.52	.787	4.53	.782	4.41	.830	-2.191	.028	.05
Durante la pandemia del Covid-19 he visto afectada la remuneración salarial que recibo por mi labor como docente	2.17	1.562	2.15	1.556	2.29	1.622	-.899	.369	.02
El insuficiente desarrollo de habilidades para el estudio independiente obstáculo del alumnado	4.09	1.018	4.09	1.013	4.03	1.065	-.743	.457	.02

un nivel bajo de afectación en su remuneración salarial ($M=2.17$) y un nivel alto en el incremento del tiempo que deben de dedicar a sus actividades ($M=4.52$). De hecho, se presentó una ligera diferencia entre contextos, siendo ligeramente mayor el incremento en el caso de los docentes de contexto urbano ($Z=-2.191$; $p=.028$; $r=.05$). Por otro lado, al identificar los obstáculos del alumnado, los niveles más altos se encontraron en el desarrollo insuficiente de habilidades para el estudio independiente ($M=4.09$) la aparición de problemáticas familiares a partir de la pandemia como obstáculo del alumnado ($M=3.83$) y el poco compromiso y responsabilidad con las tareas escolares ($M=3.77$). Curiosamente el profesorado no identificó la disposición de recursos tecnológicos necesarios (dispositivos/conectividad) como uno de los obstáculos principales para los estudiantes, y, aunque la puntuación fue ligeramente superior para los docentes de contextos rurales, las diferencias no fueron estadísticamente significativas ($Z=-.899$; $p=.369$; $r=.02$). Las puntuaciones y contrastes de esta categoría se muestran en la tabla 3 y figura 3.

Poco compromiso y responsabilidad con las tareas escolares como obstáculo del alumnado	3.77	1.083	3.77	1.074	3.74	1.164	-.077	.938	.00
La aparición de problemáticas familiares a partir de la pandemia como obstáculo del alumnado	3.83	1.062	3.82	1.067	3.89	1.017	-.638	.523	.01
La disposición de recursos tecnológicos necesarios (dispositivos/conectividad) como obstáculo del alumnado	2.17	1.562	2.15	1.556	2.29	1.622	-.899	.369	.02

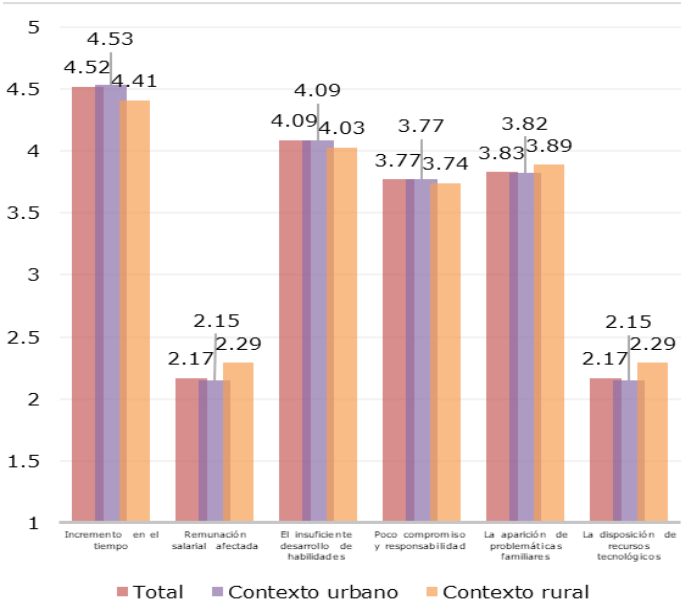


Figura 3. Dificultades del profesorado.

La dimensión de acciones de capacitación docente recopiló las gestiones emprendidas por el profesorado para enfrentar la enseñanza remota. En este ámbito sobresalió la revisión de tutoriales y otros recursos de internet ($M=4.17$) y la consulta a otros colegas y compañeros para mejorar las competencias en el uso de la tecnología ($M=4.08$). También en un nivel alto se presentó la asistencia a cursos y talleres virtuales ($M=3.92$) siendo una acción emprendida en mayor medida por los docentes de contextos urbanos que rurales ($Z=-3.717$; $p=.000$; $r=.08$). Como se muestra en la tabla 4 y figura 4, el asesoramiento y capacitación de parte de las instituciones obtuvo un nivel medio ($M=3.52$) es decir, una puntuación sensiblemente más baja que el resto de las acciones emprendidas por el profesorado.

Tabla 4. Acciones de capacitación docente.

Reactivos	Total		Contexto urbano		Contexto rural		Z	p	r
	M	DE	M	DE	M	DE			
He asistido a cursos y talleres virtuales para mejorar mis competencias en el uso de tecnología con fines educativos.	3.92	1.199	3.95	1.174	3.57	1.357	-3.717	.000	.08
He revisado tutoriales y otros recursos en internet para mejorar mis competencias en el uso de tecnología con fines educativos.	4.17	.990	4.17	.988	4.17	1.011	-.209	.835	.00
He consultado a otros profesionales y colegas de la educación para mejorar mis competencias en el uso de tecnología con fines educativos	4.08	1.011	4.08	1.007	4.05	1.052	-.272	.785	.01
He recibido cursos y asesoría por parte de directivos para dar continuidad a las clases de manera virtual.	3.52	1.339	3.53	1.323	3.39	1.468	-.973	.330	.02

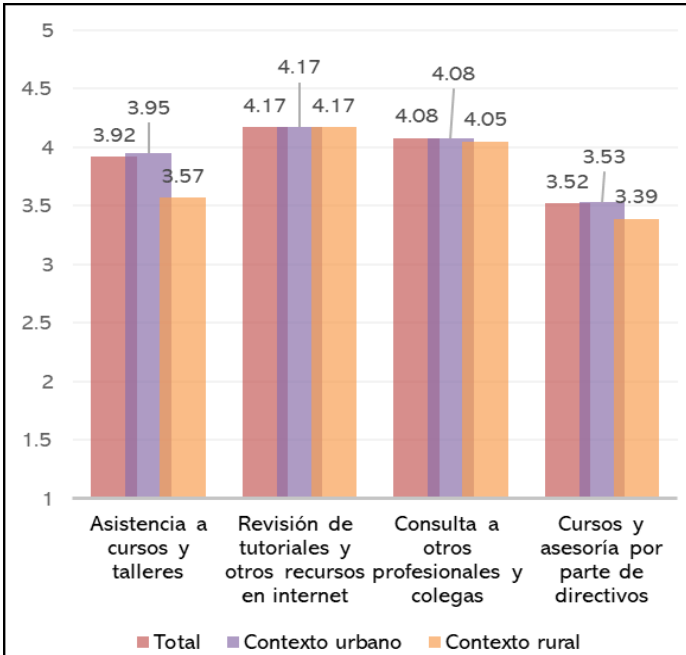


Figura 4. Acciones de capacitación docente.

Por último, el área de Satisfacción, reflexión y proyección de los aprendizajes, incluyó la meditación e introspección del profesorado ante lo acontecido en el periodo de enseñanza remota de emergencia y la especulación sobre un nuevo ciclo en tiempos de pandemia. Al hablar de satisfacción, los docentes de contextos urbanos y rurales mostraron niveles medios, tanto en los resultados escolares obtenidos durante el periodo de enseñanza remota ($M=3.28$) como en la estrategia *Aprende en casa* ($M=3.13$).

En lo referente a la preparación para enfrentar un nuevo ciclo, ambos grupos de profesores mostraron niveles altos, tanto para realizar los cambios requeridos en la práctica docente ($M=3.84$) como para colaborar con los estudiantes y padres de familia en la mejora de condiciones para su aprendizaje ($M=3.99$). Finalmente, ambos grupos coincidieron en resaltar la transformación efectuada y por efectuar, ya que al preguntar al profesorado sobre qué tanto ha cambiado su rol docente y qué tanto cambiará a partir de la experiencia obtenida durante la contingencia se obtuvieron niveles altos en ambos grupos. La tabla 5 y figura 5 muestran tales resultados.

Tabla 5. Satisfacción, reflexión y proyección de los aprendizajes.

Reactivos	Total		Contexto urbano		Contexto rural		Z	P	r
	M	DE	M	DE	M	DE			
¿Qué tan satisfecho está con los resultados escolares obtenidos durante el periodo de Enseñanza Remota?	3.28	.904	3.28	.890	3.29	1.029	-.314	.754	.01
¿Qué tan satisfecho está con los resultados escolares obtenidos a través de la estrategia Aprende en Casa?	3.13	.980	3.14	.972	3.05	1.052	-1.258	.209	.03
Me encuentro preparado para realizar los cambios requeridos en la práctica docente para enfrentar los retos educativos de la emergencia sanitaria Covid-19	3.84	.948	3.84	.949	3.84	.944	-.024	.981	.00
Me encuentro preparado para trabajar en colaboración con los/ las estudiantes y padres de familia en la mejora de condiciones para su aprendizaje	3.99	.945	3.99	.949	3.99	.910	-.332	.740	.01
Considero ha cambiado notablemente el rol del docente durante la pandemia	4.47	.867	4.46	.861	4.51	.918	-1.411	.158	.03
Considero que mi práctica docente cambiará notablemente a partir de la experiencia obtenida durante la emergencia sanitaria.	4.57	.755	4.57	.752	4.55	.782	-.102	.919	.00

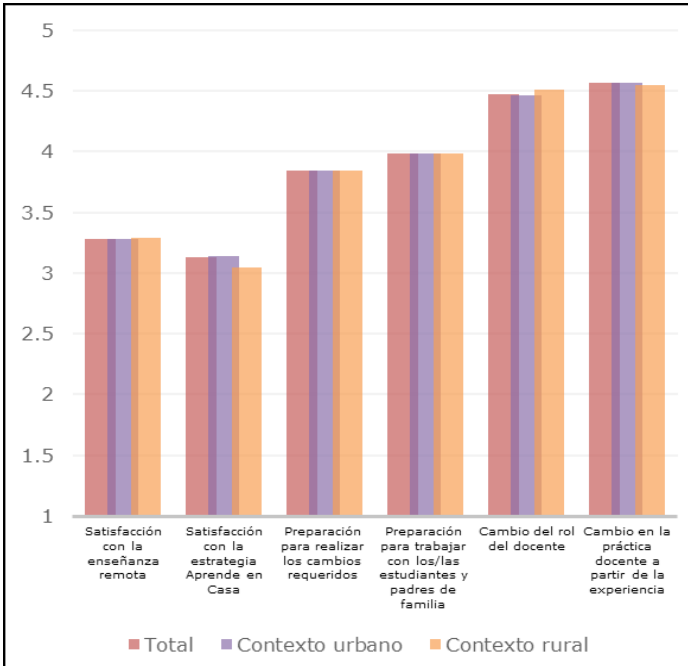


Figura 5. Satisfacción, reflexión y proyección de los aprendizajes.

Con base en los resultados obtenidos, se observa que las estrategias implementadas por el profesorado según el contexto en el que labora son distintas. En este sentido, se coincide con Mérida & Acuña (2020); y Cervantes & Gutiérrez (2020), quienes han analizado el impacto educativo desde las políticas públicas a nivel regional en sectores de alta pobreza y rezago educativo durante la pandemia en México, concluyendo que el programa no fue diseñado para las diversas realidades que se viven en el país. Ello, evidencia las marcadas diferencias de condiciones en las que trabaja el profesorado de contextos urbanos y rurales, tanto por la disposición de las herramientas en el hogar y escuela (internet de banda ancha), como en la disposición de dispositivos y otros recursos tecnológicos para desarrollar las actividades docentes. En este sentido, se presentan similitudes con Mérida & Acuña (2020); y Cervantes & Gutiérrez (2020), en cuanto a la brecha visible entre contextos.

Si a ello, se agregan las condiciones del estudiantado que se atiende y las condiciones en las que se encuentran los centros escolares, se obliga en principio, a los sectores más vulnerables a seguir una estrategia regional y sectorizada liderada por los mismos maestros, quienes sin el apoyo institucional se encuentran lejos de garantizar un servicio de calidad. Si bien, se busca a través de la estrategia garantizar el acceso y derecho a la educación, tal como menciona Ruiz (2020), esto no es suficiente y se debe ver más allá, hacia lo que implica recibir una educación de calidad, recayendo en el Estado la obligación

de garantizar este derecho. Por tanto, Moreno & Gortázar (2020), anticipan que las consecuencias educativas en tiempos de pandemia en términos de calidad residirán en la capacidad que tengan las escuelas para adaptarse y hacer frente a los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, las dificultades y obstáculos que atañen al profesorado varían. Mientras en el sector urbano el profesorado aumenta su tiempo de trabajo de manera virtual frente al ordenador dando atención con horarios discontinuos a través de diversos dispositivos tecnológicos, el profesorado rural dedica su tiempo a la elaboración de materiales y el fotocopiado en el mejor de los casos, para hacer llegar actividades al estudiantado, quienes además de estudiar debe trabajar para enfrentar otro tipo de problemáticas familiares (sobre todo las económicas). A ello, habría que añadir dificultades señaladas por el profesorado de ambos contextos a las que se enfrentan por igual, relacionadas al insuficiente desarrollo de habilidades para el estudio independiente y el poco compromiso y responsabilidad con las tareas escolares por parte de las y los estudiantes.

Al parecer, uno de los aprendizajes obtenidos de la primera experiencia del desarrollo de actividades escolares vía remota (Aprendizaje en casa desarrollado de abril a junio de 2020) ha sido el contar dispositivos móviles inteligentes, computadora y conexión a internet. Ello, para complementar la formación del estudiantado a través de la recepción y envío de actividades sugeridas por los docentes. En este sentido, para el inicio del ciclo escolar 2020-2021 la disposición de dispositivos por parte del estudiantado parece ya no representar un obstáculo para el desarrollo de la estrategia *Aprende en Casa*. Ello, ante el gran esfuerzo que han realizado las familias del alumnado, así como el mismo profesorado para adquirir y equipar sus espacios de estudio con los dispositivos necesarios para iniciar los trabajos escolares. Es decir, la comunidad escolar al igual que otros sectores se ha visto en la necesidad de adaptarse a las condiciones en un contexto de distanciamiento social, encontrando una primera solución en las tecnologías y dispositivos a su alcance para dar continuidad a los trabajos educativos. Si bien, persiste la brecha en cuanto al acceso a la tecnología, ésta se ha disminuido de manera aparente y se empieza a prestar atención a temas relacionados a la salud física y emocional del estudiantado, tanto por el padecimiento de Covid-19 de ellos o sus familiares, así como por el encierro y la aparición de otras problemáticas familiares relacionadas a la convivencia (Cifuentes-Faura, 2020).

CONCLUSIONES

Tras el llamado a iniciar el ciclo escolar 2020-2021 en México para garantizar la continuidad de los estudios de las niñas, niños y adolescentes de Educación Básica, ha quedado claro que la estrategia educativa nacional ***Aprende en Casa*** implementada en México resulta atractiva, pero no es suficiente. Lo anterior, se ha demostrado a través del compromiso y las iniciativas que ha llevado a cabo el profesorado para adaptar sus prácticas hacia los escenarios virtuales, adecuando contenidos y digitalizando materiales para complementar la formación del estudiantado a través del envío de actividades adicionales y acordes a sus necesidades, o bien, haciendo llegar cuadernillos de trabajo de manera física a lugares donde no hay condiciones de acceso a dispositivos tecnológicos e internet.

En este sentido, el principal reto que enfrenta el profesorado al desarrollar tareas educativas con el alumnado, refiere al insuficiente desarrollo de habilidades para el estudio independiente. Ante esto, se habrán de realizar sugerencias para la adquisición de hábitos, estrategias de estudio, administración de tiempos y elaboración de agendas de trabajo que permitan mejorar el estudio en casa. Si bien el apoyo familiar se ha documentado como parte del éxito o fracaso de la estrategia de educación a distancia hay que considerar que muchos de éstos también realizan actividades de teletrabajo en casa y fuera de ella, situación que refuerza la necesidad de que los estudiantes puedan atender las actividades de manera autónoma.

Por tal motivo, el horizonte educativo de la Educación Básica en México plantea conveniente seguir realizando actividades educativas de forma remota, ello hasta que se declaren condiciones sanitarias adecuadas para el desarrollo de trabajos presenciales en la nueva normalidad. En este sentido, se podrá seguir de cerca al profesorado en el desarrollo de actividades docentes a través del uso de tecnología con fines educativos, además, de poder agregar a otros actores educativos a los análisis en tiempos de pandemia Covid-19.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.
- Archer, N., & De Gracia, G. (2020) Educación superior y Covid-19 en la República de Panamá. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 2(8), 15-19.
- Cervantes, E., & Gutiérrez, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-12.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Domínguez, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación médica*, 19(4), 251-254.
- Fernández Enguita, M. (2020a). Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación Educativa*, 7(10), 13-29.
- Fernández Enguita, M. (2020b). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- García, T. (2019) ¿Qué profesional de la educación para qué escuela y para qué sociedad? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 219-231.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28.
- Mérida, Y., & Acuña, L. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82.
- Morcillo, V. (2018) Un aula para la justicia social. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 6 (1), 37-54.
- Moreno, J., & Gortázar, L. (2020) La preparación de las escuelas para el aprendizaje digital a los ojos de los directores. Un análisis de PISA 2018 y sus implicaciones para la respuesta a la crisis COVID19 (Coronavirus). *Education for Global Development*. <https://blogs.worldbank.org/es/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>

- Pardo, A., & Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill.
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 174-182.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-Analytic procedures for social research*. Sage publications.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59.
- Tapia, L., & Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles educativos*, 38 (151), 32-54.

29

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE SISTEMAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

LEARNING STYLES IN SYSTEMS ENGINEERING STUDENTS FROM UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

Miguel Fernando Inga Ávila¹

E-mail: miguelinga@uncp.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4429-3517>

Roberto Líder Churampi Cangalaya¹

E-mail: rochurampi@uncp.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7095-9928>

Daniel Álvarez Tolentino¹

E-mail: dalvarez@uncp.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4460-467X>

¹ Universidad Nacional del Centro del Perú. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Inga Ávila, M. F., Churampi Cangalaya, R. L., & Álvarez Tolentino, D. (2020). Estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería de sistemas en la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Revista Conrado*, 16(77), 229-233.

RESUMEN

La educación en su conjunto, y la universitaria en particular, merecen gestionarse desde una perspectiva integral, es decir conjugando todos los aspectos que aseguren el logro de la calidad educativa, entre ellas el aprendizaje. En este sentido, el objetivo del presente trabajo es conocer los estilos de aprendizaje (EA) en estudiantes de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), en una ciudad altoandina del Perú (Huancayo, 3271 msnm). Se aplicó el cuestionario de Programación Neurolingüística (PNL) del modelo VAK (visual-auditivo-kinestésico) en 330 estudiantes (78 mujeres y 252 varones) en los 10 semestres del periodo académico 2020-I. El estilo predominante fue el visual con 41% (135) estudiantes, registrándose diferencia significativa en los EA por semestres ($p < 0.05$), pero no entre género ($p > 0.05$). El estilo predominante de la carrera corresponde con el perfil profesional, ello debe tenerse en cuenta por los docentes en la enseñanza.

Palabras clave:

Estilos de aprendizaje, VAK, programación neurolingüística, pensamiento sistémico en la educación.

ABSTRACT

Education as a whole, and university education in particular, deserves to be managed from a comprehensive perspective, that is, by combining efforts to ensure the achievement of educational quality, including learning. In this sense, the aim of the present work is to know the learning styles (LS) in students of Systems Engineering of the University National of center of Peru (UNCP), in a high Andean city (Huancayo, 3259 masl). The Neurolinguistic Programming (NLP) questionnaire of the VAK model (visual-auditory-kinesthetic) was applied to 330 students (78 women and 252 men) in the 10 semesters of the 2020-I academic period. The predominant style was the visual one with 41% (135) students, registering significant difference in the LS by semesters ($p < 0.05$), but not between gender ($p > 0.05$). The predominant style of the career corresponds to the professional profile, which should be taken into account by the teachers in the teaching.

Keywords:

Learning styles, VAK, neurolinguistic programming, systems thinking in education.

INTRODUCCIÓN

EEl alcance de los objetivos educativos, en este caso el aprendizaje, es preocupación de las instituciones educativas sin importar el nivel al que pertenezcan ni la complejidad en la que se encuentren. Ante ello, es común ver que los docentes dictan sus clases de modo homogéneo; esto por muchos factores ya sea como el horario o falta de interés (Reyes & Yñigo, 2019). A nivel de la formación superior universitaria, es necesario saber los estilos de aprendizaje (EA) de los estudiantes de ingeniería, ya que las diversas representaciones de las ciencias (sobre todo las básicas) tienen relación directa con ellos (Ocampo, et al., 2014) y determinan el éxito o fracaso del proceso educativo.

Como indica Alavez (2016), la preocupación del docente universitario ya no está en el conocimiento de los contenidos curriculares o programáticos que componen la asignatura, sino en la forma cómo abordar al estudiante para asegurar su aprendizaje. Aunque existan variaciones en lo que se quiera aprender, cada estudiante tiende a desarrollar ciertas preferencias y por su lado, el docente, el método que le pueda resultar mucho más apropiado para llevar adelante su clase. ¿Qué hacer para que el estudiante atienda la clase y no esté perdido en su propio mundo?, ¿cómo responder a la diversidad o al menos a la gran mayoría de estudiantes asistentes? Son algunas de las preguntas que merecen ser respondidas a fin de diseñar estrategias más eficaces.

De acuerdo a lo indicado por Escobar (2010), el Modelo de Programación Neuro Lingüística o Modelo VAK, citando a (visual-auditivo-kinestésico de Bandler, & Grinder, 1988) establece que los estudiantes perciben la realidad desde tres canales perceptivos: visual (observando, diagramando y recordando); auditivo (oyendo, dialogando, asociando y recordando) y kinestésico (haciendo, experimentando y sintiendo).

En los espacios universitarios, el interés por mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje y alcanzar el conocimiento es permanente. Una estrategia para la formulación de planes de acción orientados a este propósito, es la determinación de los EA dominantes en el grupo de estudio (Gargallo, et al., 2007), por ello se han realizado varios estudios, entre ellos el de Ventura (2011), quien analizó los EA y los relacionó con las prácticas de enseñanza en la educación superior, estableciendo que esta última se facilita cuando el docente vincula su accionar con el estilo preferente del estudiante; del mismo modo, Medel & Orellana (2015), en la Universidad del Bío Bío, utilizaron el modelo VAK (Visual, auditivo y kinestésico) para analizar el perfil de los estudiantes de los Programas

Especiales de Continuidad de Estudios, determinándose que son los estilos visual y kinestésico los que más predominan; por otro lado, en estudiantes de escuelas de negocios utilizando el test VARK (Visual, Auditivo, Lectura/Escritura, Kinestésico), se registró la predominancia del estilo multimodal y que la edad se constituye en una variable relevante en esta determinación (Espinoza, et al., 2019).

Lo que indica que los estudiantes universitarios poseen diferentes EA y varía según edad, lugar, acceso y contexto (Acevedo, et al., 2015; Amaya & Cuéllar, 2016; García, et al., 2020).

El desarrollo de la educación y las respectivas estrategias de enseñanza – aprendizaje, manifiestan la necesidad de consideraciones integrales, con procesos psicopedagógicos duales (docente y estudiantes), las cuales pueden alcanzar la máxima efectividad en la asimilación de conocimiento, desarrollo de habilidades y formación de actitudes en los estudiantes. Por ello, es de importancia el estudio sobre los EA en estudiantes universitarios, sobre todo en lugares rurales como la zona altoandina, donde existe poca información que sustente las metodologías empleadas, pues en la actualidad, los instrumentos de evaluación utilizados, están basadas en la experiencia docente o las habilidades comunicacionales del responsable de asignatura, dejando de lado la variedad perceptual y formas de aprendizaje. (Isaza, 2014).

La Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), está ubicada en los andes centrales del Perú, cuya actividad económica principal es la agrícola y comercial. Desde su Facultad de Ingeniería de Sistemas (FIS-UNCP) se tiene el propósito de formar profesionales con capacidad de iniciativa emprendedora, generadora de ciencia y tecnología que contribuyan al desarrollo regional y nacional con la búsqueda constante de mejoras en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

La presente investigación tiene por objetivo conocer los EA en los estudiantes de la FIS-UNCP, universidad pública ubicada en los andes centrales del Perú, en el departamento de Junín. El conocimiento de los diversos EA permitirá formular cursos de acción orientados a dar respuesta a la heterogeneidad de formas de aprender.

DESARROLLO

Se tuvo la participación de 330 estudiantes de la FIS-UNCP, comprendidas entre las edades de 17-30 años, siendo la edad promedio de 20.3 años. De los participantes 252 fueron varones (edad promedio 20.3) y 78 mujeres (edad promedio 19.8). Todos fueron estudiantes regulares matriculados en el periodo académico 2020-I desde

el I a X semestre de los currículos educativos vigentes 2012 y 2017. La distribución por semestre se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de estudiantes encuestados por semestres de la Facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), periodo lectivo 2020-I.

Semestres	Total encuestados	Mujeres	Varones
I	36	4	32
II	52	7	45
III	32	15	17
IV	33	10	23
V	38	8	30
VI	27	8	19
VII	33	10	23
VIII	23	6	17
IX	27	2	25
X	29	8	21
Total	330	78	252

Para el conocimiento de los EA de los estudiantes evaluados, se utilizó el cuestionario para identificar el tipo de inteligencia de percepción dominantes-Modelo PNL (De la Parra, 2004; Marambio, et al., 2019) que consta de 40 preguntas con tres alternativas cada una. Esto permitió identificar los EA: visual, auditivo y kinestésico.

La investigación es de naturaleza no experimental, descriptiva y transversal dado que sólo abarca al periodo académico 2020-I, según los elementos característicos establecidos por su lógica, coherencia y sistematicidad para el conocimiento del estilo de aprendizaje.

Los cuestionarios fueron puestos a disposición de los estudiantes en la plataforma virtual de Google Forms al inicio del periodo académico correspondiente, explicando el objetivo y finalidad del estudio. Los participantes contestaron el cuestionario a través de un link que se proporcionó al momento de su aplicación. Se garantizó el anonimato y confidencialidad de los mismos. El tiempo medio para responder el cuestionario fue de 10 minutos.

Con la información obtenida se elaboró una base de datos en la hoja de cálculo Microsoft Excel, posteriormente se elaboraron tablas y gráficos descriptivos. Las pruebas estadísticas fueron aplicadas con el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22.0. Se analizó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, con un nivel de significancia del 5% ($p \leq 0.05$), como estadístico de contraste con el fin de determinar la independencia entre

los EA, semestres y género. Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

La Figura 1 muestra el porcentaje de EA en los estudiantes de la FIS-UNCP, periodo lectivo 2020-I. El estilo predominante fue el visual con 40,9% ($n=135$) de estudiantes que perciben la información a través de imágenes. Ello demuestra la coherencia que existe entre el perfil de la carrera y las habilidades espaciales requeridas en la formación profesional, dado que son necesarios altos niveles de abstracción para el análisis de datos, simulación de sistemas, dinámica de sistemas, modelamiento y diseño de los sistemas, entre otros. Mientras que el 32,7% aprende escuchando y hablando (estilo auditivo). Finalmente, el 26,4% aprende haciendo o experimentando. Al igual que el estilo auditivo, podría asociarse ello a las prácticas personales y pasatiempos llevados por los encuestados.

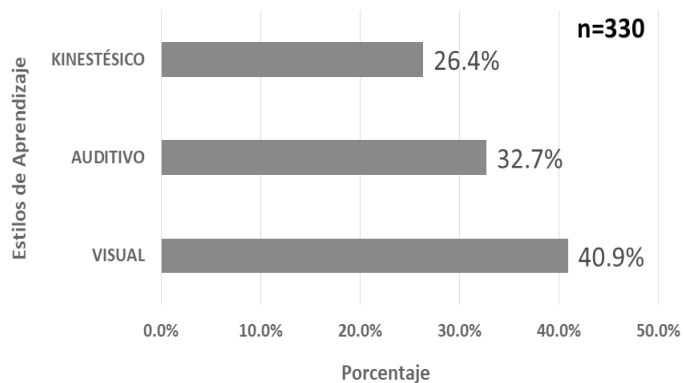


Figura 1. Porcentajes de estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), periodo académico 2020-I.

Analizando los EA por semestre (Tabla 2), se observa que en los primeros semestres (I y II), el estilo predominante es el auditivo, lo cual está asociado al comportamiento típico del novel estudiante universitario, quien en el nuevo rol que asume, busca prestar atención plena a las clases a las que asiste. Luego en los siguientes semestres predominan el visual y kinestésico, propio de las labores prácticas y de presentaciones realizadas en clases. En los últimos semestres (IX y X) predomina el estilo visual, en las que la prospección, imaginación, diseño y simulación son requeridos como parte de las competencias profesionales establecidas en el currículo de estudios de la FIS-UNCP. El valor de Chi-cuadrado de Pearson ($\chi^2=32.4$, $df=18$, $p=0.0198$) fue significativo, por lo tanto, existe independencia entre el estilo de aprendizaje y los semestres.

Tabla 2. Porcentaje de estilos de aprendizaje por semestres de la Facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), periodo académico 2020-I.

Semestres	Visual	Auditivo	Kinestésico
I	25.0%	58.3%	16.7%
II	40.4%	42.3%	17.3%
III	50.0%	28.1%	21.9%
IV	42.4%	24.2%	33.3%
V	34.2%	28.9%	36.8%
VI	29.6%	22.2%	48.1%
VII	60.6%	21.2%	18.2%
VIII	34.8%	39.1%	26.1%
IX	48.1%	22.2%	29.6%
X	44.8%	31.0%	24.1%

En el análisis por género (Figura 2), se muestra que el estilo predominante en ambos sexos es el visual, con 51.3% en mujeres y 37.7% en varones, siendo las mujeres, las que muestran mayor aprendizaje visual; por otro lado, en el estilo auditivo y kinestésico son los varones, los que muestran mayor predominancia, con 34.9% y 27.4% respectivamente. A pesar de las diferencias porcentuales, el valor de Chi-cuadrado de Pearson ($\chi^2= 4.67$, $df=2$, $p=0.0967$) no es significativo, por lo tanto, no existe una dependencia del estilo de aprendizaje con el género.

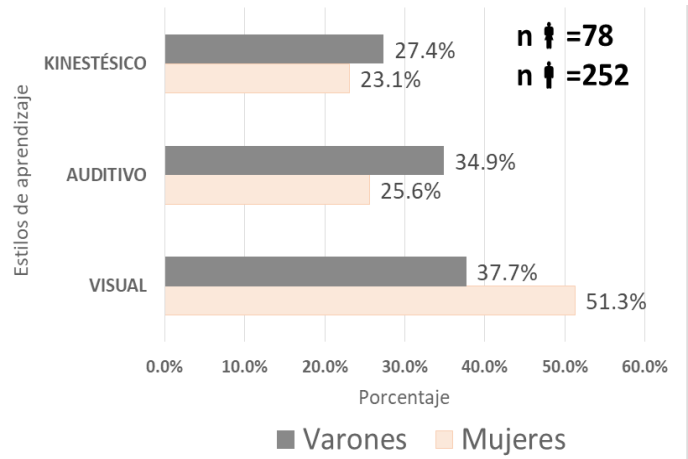


Figura 2. Porcentaje de estilo de aprendizaje por género de la Facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), periodo académico 2020-I.

Como menciona Alonzo, et al. (2016), una formación integral, es aquella que se desarrolla de modo coherente y armónico en las diversas dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica. La consideración sistémica

de los EA, permite comprender que a pesar de un predominio de uno de ellos (visual, auditivo o kinestésico), los tres son importantes y deben ser tomados en cuenta en cualquier diseño de estrategia de enseñanza.

El estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de la FIS-UNCP fue el visual, este resultado está vinculado al perfil profesional del egresado el mismo que busca desarrollar percepciones sistémicas de la realidad, que exprese pensamiento lógico, crítico, divergente y creativo, así como a la solución de problemas a través del establecimiento de relaciones entre distintas ideas y conceptos. Ello es alentador dado que se tiene gran potencial para la formaciones de profesionales con mejor preparación (Galindo & Murrieta, 2014; Reyes & Yñigo, 2017).

Si bien es cierto, en la labor pedagógica, es importante la consideración de los diversos EA, la determinación de estos por semestre permiten diseñar estrategias de enseñanza basadas en la edad. La diferencia significancia de EA y los semestres, indica que la enseñanza no debe tener la misma estrategia en todos los semestres (Isaza, 2014). En los primeros semestres se sugiere utilizar técnicas más directivas y formativas; mientras que en semestres superiores hacer uso de fortalecer el aprendizaje utilizando las técnicas de estudio, con herramientas basadas en tecnologías de información (TIC) que puedan integrar con otro estilo adicional al que domina el estudiantado, ya que las personas a medida que van desarrollándose, emplean diversas habilidades y estilos para poner en contexto sus aprendizajes, realizando relaciones de situaciones nuevas frente a situaciones de anterioridad (Acosta-Castillo, 2016).

Por otro lado, el EA y el género no están asociados de manera significativa, por tanto, podemos afirmar, respecto a los estudiantes evaluados, que los estilos de aprendizaje son independientes de ser mujer o varón (Castaño, 2012), por lo que el aprendizaje mixto en conjunto debe seguir desarrollándose.

Dado el diseño transversal del estudio, el estudio aún no puede extrapolarse como una característica de la carrera, por lo que son necesarios más estudios.

CONCLUSIONES

Según los resultados, el estilo de aprendizaje predominante de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional del Centro del Perú (Huancayo) del periodo académico 2020-I, es el visual, lo que corresponden con el perfil profesional de la carrera. Asimismo, se encontró asociación significativa entre los EA y los semestres de los estudiantes, encontrando que a medida que avanza la edad, los EA debe son más visuales

y kinestésicos, diversificando las habilidades del futuro profesional. Por otro lado, no existe asociación los EA y género, por lo que no existe diferencia en los aprendizajes de mujeres y varones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, D., Cavadia, S., & Alvis, A. (2015). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria*, 8(4), 15–22.
- Acosta-Castillo, L. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje y el uso de las tecnologías de información y comunicación en educación de personas adultas. *Revista Electrónica Educare*, 20 (3), 1-18.
- Alavez, F. (2016). Estilos de aprendizaje: PNL en Nova Universitas. *Perspectivas Docentes*, 60, 5-14.
- Alonzo, D., Valencia, M., Vargas, J., Bolívar, N., & García, M. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 5(4), 109-114.
- Amaya, A., & Cuéllar, A. (2016). Estilos de aprendizaje de los alumnos de posgrado a distancia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Apertura*, 8(2), 8-21.
- Castaño, G. (2012). Diversidad de género y estilos de aprendizaje en entornos universitarios (ponencia) Estilos de Aprendizaje: Investigaciones y Experiencias. (Ponencia). V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Cantabria, España.
- De la Parra, E. (2004). *Herencia de vida para tus hijos: crecimiento integral con técnicas PNL*. Grijalbo.
- Escobar, R. (2010). *Competencias Básicas. Comunicación en equipos interdisciplinarios. Una propuesta metodológica y estrategia de aula*. (Ponencia). Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021. Buenos Aires, Argentina.
- Espinoza, J., Miranda, W., & Chafloque, R. (2019). Los estilos de aprendizaje Vark en estudiantes universitarios de las escuelas de negocios. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 384-414.
- García, D. A., Villareal, J. E., Cuéllar, Ó. A., Echeverri, C. A., Henao, C. F., & Botero, M. A. (2020). Estilos de aprendizaje en docentes universitarios: Evaluación de la relación entre percepción y uso de TIC en entornos educativos. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 05(29), 406-420.
- Gargallo, B., Suárez, J., & Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.
- Isaza, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Encuentros*, 12(2), 25-34.
- Marambio, J., Becerra, D., Cardemil, F., & Carrasco, L. (2019). Estilo de aprendizaje según vía de ingreso de información en residentes de programas de postítulo en otorrinolaringología. *Revista de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello*, 79(4), 404–413.
- Medel, I., & Orellana, C. (2015). *Estilos de aprendizaje, a partir del Modelo V.A.K. en estudiantes de los Programas Especiales de Continuidad de Estudios (PECE)*. (Tesis de grado). Universidad Nacional del Bío-Bío.
- Ocampo, F., Guzmán, A., Camarena, P., & De Luna, R. (2014). Identificación de estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (61), 401-429.
- Reyes, M., & Yñigo, Y. (2019). *Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 2084 Trompeteros del distrito de Carabayllo - UGEL 04*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Educación.
- Ventura, A. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 33, 142-154.

30

COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHING ZOONYMS PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE FUNCTION OF INTERJECTION (ENGLISH, FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES)

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS DE LOS ZOÓNIMOS DIDÁCTICOS EN FUNCIÓN DE INTERYECCIÓN (IDIOMAS INGLÉS, FRANCÉS Y RUSO)

Evgenya Mikhailovna Maklakova¹

E-mail: emmaklakova@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9107-769X>

Svetlana Olegovna Magfurova²

E-mail: svmag65@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5234-6041>

¹ Assistant Professor of the Department of Foreign Languages of NCI K(P). Russian Federation.

² Associate Professor, the Department of Law and Humanities of University of Management "TISBI" Russian Federation.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Maklakova, E., V., & Magfurova, S. O. (2020). Comparative analysis of teaching zoonym phraseological units in the function of interjection (english, french and russian languages). *Revista Conrado*, 16(77), 234-238.

ABSTRACT

In the article the semantic and structural teaching features of interjectional phraseological units (IPhU) with a zoonym component in English, French and Russian are considered by the authors within the framework of the theory of comparative phraseology. The scope of phraseological units, in addition to nominative ones, comprises communicative units (proverbs, winged expressions, etc.). In the process of the research, fundamental concepts of the study of phraseological units in respect of a comparative aspect are substantiated, a broad understanding of the volume of phraseology including predicative phraseological units and paroemias is indicated. It has been revealed that IPhU with a zoonym component which have an invariant emotional-evaluative meaning of interjections are represented by a large number of units in the compared languages with a negative emotive meaning, which is, according to the authors, evidence of the generic nature of their semantics. At the level of structural and grammatical properties, the formal indicator of differentiation between IPhU and communicative PhU that have the structure of a sentence defines the inclusion of communicative phraseological units in the sentence system as its component part, while interjectional phraseological units indicate the status of independent isolated units.

Keywords:

Teacing, interjections, interjectional phraseological units, emotiveness, zoonyms, paroemiology.

RESUMEN

En el artículo, los autores consideran las características semánticas y estructurales de la enseñanza de las unidades fraseológicas interjección (IPhU) con un componente zoónimo en inglés, francés y ruso en el marco de la teoría de la fraseología comparada. El alcance de las unidades fraseológicas, además de las nominativas, comprende unidades comunicativas (refranes, expresiones aladas, etc.). En el proceso de investigación se fundamentan conceptos fundamentales del estudio de unidades fraseológicas con respecto a un aspecto comparativo, se indica una comprensión amplia del volumen de fraseología incluyendo unidades fraseológicas predicativas y paroemias. Se ha revelado que las IPhU con componente zoónimo que tienen un significado emocional-evaluativo invariante de las interjecciones están representadas por un gran número de unidades en los lenguajes comparados con un significado emotivo negativo, lo cual es, según los autores, evidencia de la genérica naturaleza de su semántica. A nivel de propiedades estructurales y gramaticales, el indicador formal de diferenciación entre IPhU y PhU comunicativo que tienen la estructura de una oración define la inclusión de unidades fraseológicas comunicativas en el sistema de oración como su parte componente, mientras que las unidades fraseológicas interjeccionales indican el estado de Unidades aisladas independientes.

Palabras clave:

Didáctica, interjecciones, interjecciones, unidades fraseológicas, emotividad, zoónimos, paremiología.

INTRODUCTION

The active development of modern comparative linguistics made it possible to conduct a thorough and detailed study of phraseological units (PhU) of various languages, with special attention paid to the study of anthropological phenomena – national languages as a form of life of an ethnos and life itself, as well as consideration of the methodological basis of the anthropocentric paradigm in the study of sign communications systems. *“The anthropocentric paradigm suggests switching the interests of the researcher from the objects of cognition to the subject, that is, to aspects of the analysis of a person in language and language in a person”* (Potselueva, 2012, p. 108). In addition, one of the advanced research directions of this kind is the identification of PhU designating emotions, i.e. feelings of a person. *“Emotive meanings here are explicit, more stable, fixed, and represent direct signs of emotions”* (Oripova, 2015, p. 113). At the level of the anthropocentric paradigm, phraseological units with a zoonym component represent an inexhaustible source for research in this context. In comparative phraseology, the zoonym series of phraseological units has a great historical and cultural potential, since it contains a clearly expressed emotional and expressive evaluation of the phenomena of reality by the native speakers in the context of a particular era. The material for our study of phraseological units with a zoonym component are lexicographic data obtained on the basis of the method of extraction from phraseological dictionaries of English, French and Russian.

DEVELOPMENT

The concept of “phraseological unit” (PhU) in this paper is treated as a verbal complex of various structural types, characterized by relative stability and resulting from a complete or partial change of meaning. At the same time, full or partial change of meaning of the component composition, structural separability, stability of the lexical composition and reproducibility in a finished form are recognized as the main criteria that determine a linguistic unit as phraseological one (Lineva, et al., 2017).

We find an analogous understanding in the linguistic encyclopedic dictionary, where phraseological units are considered as semantically related combinations of words and sentences reproduced in a fixed proportion of the semantic structure and the corresponding lexical and grammatical composition. In line with the broad interpretation of the concept of phraseological units, the proverbs and sayings formed in folklore, winged words and expressions (aphorisms) belonging to a particular author or literary source are also referred to PhU.

We proceed from the fact that in the usage, when describing various life situations (from purely common to socially significant), in which a person often finds himself, the most frequent is the zoonym fund of phraseological units of the English, French and Russian languages, which acts in this case as one from the basic cultural codes. Out of a fairly diverse range of existing codes of “animal names”, such as faunisms, animalisms, zoomorphisms, zoosemisms, we fixed upon the concept of “zoonym”, which was due to its complex content, including the appearance of “zoosemism”, the actual name of the animal according to its belonging to a certain class of mammal, amphibian, insect, etc. and “zoomorphism”, its figurative, metaphorical meaning, directly projected onto a person with an explicit emotive constituent.

Consequently, the concept of phraseological units with a zoonym component rightfully acquires an independent status and, in our opinion, is interpreted in a broad and narrow sense in view of the specifics of the concept of a zoonym itself. Representatives of a broad approach to this concept also study phraseological units that comprise the names of body parts of an animal or objects indirectly related to animals (for example, a saddle, a stable, etc.). In lexicographic practice, PhU with similar elements are not always included in the dictionary. In this case, a narrow understanding of the term of a zoonym is involved.

Accordingly, the coherent figurative meaning, reproducibility, imagery and expressiveness as the main features of phraseological units are fully inherent in phraseological units with a zoonym component. These category features determine the attribution of units of different levels to phraseological units and determine the presence of two phraseological concepts in linguistics. According to the first, the subject of phraseology is outlined by the level of nominative units, interpreted as set combinations, semantically transformed word combinations, correlated with the word. According to another concept, the boundaries of phraseology are significantly expanded due to semantically transformed set expressions at the sentence level. In this case, phraseology, besides nominative ones, is also formed of communicative units: proverbs, winged expressions, etc. The term of phraseological units embraces phraseological units or idioms proper, i.e. structurally separable units of a language with a fully or partially changed meaning, as well as idiophraseomatisms with a figurative meaning and a limited number of phraseological units with a phraseomatically related meaning (Ayupova, et al., 2020). In other words, *“everything that is expressed allegorically, in a roundabout way, hintingly, via comparisons with figurative words that are appropriate in meaning, or even by means of whole expressions, aphorisms in the*

form of separate phrases, proverbial expressions, sayings, proverbs and well-known quotations, becomes an integral part of phraseology". (Mizhaeva, 2003, p. 10)

The structure of a simple or complex sentence is often possessed by sayings and proverbs, which are the object of the study of paroemiology dealing with various proverbs, sayings, riddles, superstitious beliefs, etc. from a linguistic viewpoint. In this case, the fundamental question is whether paroemias are language units, that is, whether it is possible to classify paroemias as phraseological units. Persuasive is the perspective by famous researcher of structural paroemiology Permyakov (1988), according to which proverbs refer to linguistic signs that formally meet all the requirements for such relatively fixed complexes as phraseological units (a certain degree of idiomaticity, reproducibility in speech in a finished form, relative fixedness of the component composition).

Note that the typical structural models of the sayings of the analyzed languages correspond to any general typical situation describing a certain state of affairs in the world around the native speakers. We will demonstrate this with the following examples. So, the construction "NImperV + N + V" in English that simulates the proverbs such as *Don't teach fish to swim, Don't teach the dog to bark, Don't teach the cock to crow, Don't teach a hen to cluck, Don't teach a serpent to hiss* with Russian analogues "Не учи щуку плавать", "Не учи собаку лаять" corresponds to the general typical situation – "It is no good teaching a person who knows their business." And the situation "Everyone should mind their work and not poke their nose into other people's affairs" is represented by English and Russian sayings which have the same type of construction. In English this is "ImperV+Adj+N+V+(Pron/Prep)+Pron+(Adj)+N": *Let every man skin his own eel; Let every pig dig for himself; Let every fox take care of his own brush; Let every herring hang by its own gill/tail (sheep hang by its own shank); Let every tailor stick to his goose; Let every sheep hang by its own shank*. In Russian the construction of the proverbs "ImperV+N+Adj+N": *Знай сверчок свой шесток, Знай кошка свое лукошко, Знай ворона свое гнездо, Знай ворона свое кра*. In total, we have identified 14 typical situations of a social and moral-instructive nature, represented by the same type of proverbs and sayings with the names of animals based on the studied material of English, French and Russian (Whiting, 1977; Rey, et al., 1997; Walter, 2001).

Considered all, the structural and grammatical approach to the analysis of zoonym phraseology based on structural and semantic classification of PhU with consideration of functional feature allows for the identification of the six structural types, which are verbal, substantival,

adjectival, adverbial, interjectional, communicative PhUs. Among the most numerous group of phraseological units with a zoonym component – verbal phraseological units - in the compared languages the six structural models of the same type have been identified: "V+N", "V+Prep+N", "V+N+Prep+N", "V+Adj+N", "V+Comp+N", "V+Comp+N+Prep+N". The verbs "работать" (work), "есть" (eat), "петь" (sing), "спать" (sleep) (for PhU of the three languages), "жить" (live), "извиваться/скользить" (twist/slide) (for French and Russian PhU), the verbs "play/act", "have", "be", "go", "get", "ride", "see", "put/set" (for English PhU), the verbs "faire", "avoir", "prendre", "plumer", "être", "aller", "avalier" (for French PhU), the verbs of visual perception "смотреть", "глядеть", "уставиться" (for Russian PhU) function as a supportive component in comparative constructions which explicitly represent an anthropological layer of zoonym phraseology. Only a relatively small part of the phraseological units of the English, French and Russian languages is marked by a mismatch in the structural organization and is represented, as a rule, by specific patterns of individual formations that do not differ in productivity or frequency of usage.

In connection with the multifaceted approach to determining the status and scope of the concept of PhU, the relatives with a zoonym component which perform the function of interjections at the level of the communicative act and have a clearly expressed colloquial and expressive stylistic coloring are of our main interest. This is what makes relatives much in common with paroemias, the origin of which is directly connected with oral folk art.

Interjectional PhU with a zoonym component represent a group of the most emotionally colored units, among which patterns of the same type have not been revealed. Relatives, being a direct reaction to the words of the interlocutor or the speech situation in general, are distinguished by a high degree of emotiveness. As noted previously, in the process of communication they perform the function of interjections. At the level of phraseological turns of speech, interjectional phraseological units (hereinafter IPhU) have semantic and syntactic properties of interjections. It is interesting that in "Russian Grammar-80" interjections do not belong to the service or significant parts of speech, but are considered as a special lexical and grammatical class of words. We believe that this expresses the main property (morphological and syntactic) of these units that have a certain lexical meaning and express certain concepts, but without their nominative function and the role of the members of the sentence. As for the syntactic role of interjections, in the structure of sentences they function not as its members, but as independent and isolated units.

According to some scholars, IPhU, depending on the purpose of use, implement the communicative functions of expressing attitude to the situation, evaluation, emotional state and catharsis, when interjectional phrases are used as a means of mental relaxation, a means of getting rid of negative emotional experiences. Alefirenko & Semenenko (2009). distinguish four semantic types of IPhU of the Russian language: emotional-evaluative, imperative-expressive, epistemic and formulas of social etiquette. Nazaryan (1987), defines two main groups of IPhU. The first includes phraseological units that express various feelings, such as, for example, approval, disapproval, surprise, annoyance, contempt, joy, request, oath, fear, despair. The second comprehends phraseological units that have hortative meaning in the form of encouragement, challenge with a threat, motivation, wishes, call for moderation, for silence, warning.

In the analyzed languages, most of the IPhU are distinguished by an emotional-evaluative meaning with a salient subjective component that conveys human feelings and emotions in all their diversity. At the level of coherent speech, i.e. syntactically, the IPhU are not the members of the sentence and act as independent and isolated speech units, separated in writing by punctuation marks. Let us compare: *A l'ours* "долгой! вон! прочь!", *A la chouette!* "здорово!", *От верблюда!*, *Ко всем псам!* *Едят тебя мухи!* *Опять за рыбу деньги!* *Пошли они к козе на именины!* *Ежик кот!* *На кой пес!* *Пес его знает!* *Пес меня возьми!* *Пес с ним!* *Комар/комары тебя/его, etc. забодай/затопчи!* *Ну тебя/его к свиньям!*

The formal indicator of the differentiation between IPhU and communicative PhU that have a sentence structure is the possibility of including communicative phraseological units in the sentence system as its constituent part, while this possibility is usually excluded for interjectional phraseological units. Proverbs being one of the most numerous and rich in semantic and structural varieties of a number of phraseological units traditionally refer to communicative phraseological units and can act as an independent sentence or a part of a complex sentence. We think that consideration of these criteria allows us to include phraseological units that combine the properties of interjections and some other parts of speech and, as a result, have a blurred categorical boundaries into a separate group. This group is formed, for example, the IPhU such as *in a pig's ass/eye/ear!* "≈дудки! черта с два!; никогда!" (the phrase expressing distrust), *свинья свиньей, идет коза рогатая, думает <только> индейский петух (да генералы), это и кошку рассмешит.*

As for the structural and grammatical features of the IPhU of the French language, the latter are represented mainly

by two-part sentences starting with a presentative "c'est" in an affirmative form or "ce n'est/c'est pas" – in a negative form: *ce n'est/c'est pas cochon <du tout>* "это недурно, это подойдет, это что надо, хоть куда", *c'est boeuf!* "это здорово!; швейц. это глупо!", *c'est (ce sera) le chien pour "черта с два", c'est le chat!* (an ironical answer to an attempt to prove one's innocence), *c'est la vache!* "вот не везёт, это свинство", *c'est du chouette* "вот это здорово! прелесть!".

CONCLUSIONS

Thus, IPhU, depending on the context, expressing the entire spectrum of emotions and feelings – from utterly positive to highly negative – have an invariant emotional-evaluative meaning of interjections. Moreover, turns with a negative emotive meaning in the analyzed IPhU with a zoonym component are represented by a large number of units in the compared languages, which largely indicates the generic character of their semantics. As for the structural and grammatical features of these IPhU, the formal indicator of differentiation between IPhU and communicative PhU that have a sentence structure is the inclusion of communicative phraseological units in the sentence system as its component part, while interjectional phraseological units have the status of independent isolated units. Taking into account these criteria of concrete linguistic studies, the corpus of IPhU with a zoonym component has been singled out, which makes it possible to refer the phraseological units that combine the properties of interjections and other parts of speech to a separate group. We believe that the existence of such units indicate to the semantic and structural-grammatical characteristics of the language as a polyfunctional system, the various aspects of which are interconnected and interdependent.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Alefirenko, N. F., & Semenenko, N. N. (2009). Phraseology and paremiology: Manual for the Bachelor level of philological education. M.: Flint: Science.
- Ayupova, R., Arsenteva, E., Lutfullina, G., & Nikulina, E. (2020). Identifying the key components of phraseological units. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(1), 233-239.
- Lineva, E. A., Savelyeva, E. B., Poddubskaya, O. N., Yakovleva, E. N. (2017). Comparative Analysis of Phraseological Units with the Component *воздух*. air. l'air in Russian, English and French". *Russian Linguistic Bulletin*. 52-55.

- Mizhaeva, M. O. (2003). Phraseological Units with an Animalistic Component in the Kabardino-Circassian Language. (Dissertation for Candidate of Philological Sciences). Cherkessk University.
- Nazaryan, A. G. (1987). Phraseology of the modern French language. Higher school.
- Oripova, M. K. (2015). On the Question of the Study of Phraseological Units Expressing Human Emotions in Languages of Different Systems. Bulletin of the Tajik State University of Law, Business and Politics. Humanities Series. 112-119.
- Permyakov, G. L. (1988). Fundamentals of Structural Paroemiology. M.
- Potselueva, N. V. (2012). Emotional and Evaluative Content of Interjectional Phraseological Units with a Zoonym Component in English, Kazakh and Russian Languages. Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin. 106-112.
- Rey, A., Chantreau, S., & Firmin, G. (1997). Dictionnaire des expressions et locutions. Dictionnaires Le Robert.
- Walter, E. E. (2001). Cambridge International Dictionary of Idioms. Cambridge University.
- Whiting, B. J. (1977). Early American proverbs and proverbial phrases. Harvard University Press.

31

LAS PERSONAS ADULTAS MAYORES EN TIEMPOS DE LA COVID-19: UNA MIRADA DIFERENTE

THE ADULT OLDER PEOPLE IN TIMES OF THE COVID-19: A DIFFERENT LOOK

Teresita de J. Martínez Pérez¹

E-mail: tmartinez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4298-5464>

Juana B. Martínez Sosa²

E-mail: belkisms@nauta.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2528-7365>

Caridad M. González Aragón³

E-mail: caridadga@jagua.cfg.sld.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5518-4124>

¹ Universidad de Cienfuegos. "Carlos Rafael Rodríguez" Cienfuegos. Cuba

² Hospital Psiquiátrico. Cienfuegos. Cuba.

³ Policlínico Área III. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Martínez Pérez, T. J., Martínez Sosa, J. B., & González Aragón, C. M. (2020). Las Personas Adultas Mayores en tiempos de la Covid-19: una mirada diferente. *Revista Conrado*, 16(77), 239-243.

RESUMEN

Ante la situación sanitaria que enfrenta el mundo y Cuba, por la presencia del nuevo coronavirus, los psicólogos comenzaron a ofrecer ayuda psicológica a la población, utilizando las más diversas vías: consultas telefónicas, programas televisivos y radiales, así como la plataforma WhatsApp, en dependencia de las demandas de la población atendida en cuestión. El trabajo presenta la estrategia general implementada por la Cátedra del Adulto Mayor (CUAM) de la Universidad "Carlos R. Rodríguez" de Cienfuegos, para atender las personas mayores, considerada una población vulnerable. Presenta los aspectos organizativos y funcionales del trabajo en grupo utilizando la Plataforma WhatsApp, otras vías de indagación acerca del bienestar de las personas mayores, así como algunas reflexiones para entrar en la nueva normalidad.

Palabras clave:

Covid-19, atención psicológica a personas adultas mayores, WhatsApp.

ABSTRACT

In front of the sanitary situation that you confront the world and Cuba, for the new coronavirus's presence, the psychologists began to offer psychological help to the population, using the most various roads: You consult phone, you program television and radial, as well as the platform WhatsApp, in dependence of the requests of the population attended in point. The work presents the general strategy implemented by the Cathedra of the Older Adult of the University Carlos R. Rodríguez of Cienfuegos, to attend the older, considered people a vulnerable population. Present the organizational and functional aspects of the work in group using the Plataforma WhatsApp, others fact-finding roads about the older people's well-being, as well as some reflections to go into the new normality.

Keywords:

Covid- 19, psychological attention to adult older people, WhatsApp.

INTRODUCCIÓN

Hoy, las agendas nacionales e internacionales están enfocadas hacia el SARS-CoV-2 el nuevo coronavirus, agente causal de la COVID-19 que se ha extendido con rapidez, alcanzando hasta el día de hoy a 185 países en el mundo, considerado como una Pandemia sin precedente en la historia de la humanidad. Dentro de las medidas sanitarias orientadas en Cuba han estado: la higiene frecuente de manos, uso del nasobuco, no salir de casa y el distanciamiento físico. Es conocido, además, que el segmento poblacional con elevada vulnerabilidad, son las personas de 60 años y más, porque son las que con más frecuencia padecen de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), y de contagiarse con la infección respiratoria, pudieran tener un desenlace fatal. Además, con el riesgo de sufrimiento psicológico significativo y con posibles secuelas, no conocidas aún.

La Psicología como ciencia, tiene la función de predecir y estudiar las posibles afectaciones de las personas en el plano conductual, debidas a los cambios significativos en la forma de vida y reducir su impacto emocional mediante la promoción de conductas adaptativas.

Ante la emergencia de los primeros casos de enfermos en Cuba, y a partir sobre todo de las medidas decretadas de aislamiento, un grupo de psicólogos de diferentes centros, comenzaron a brindar ayuda psicológica a la población. Se organizaron los Psicogrupos, como parte del Proyecto de la Sociedad Cubana de Psicología, a través de la Plataforma de WhatsApp durante la Pandemia de la COVID-19 y en diversas temáticas percibidas como áreas de demanda de la población.

Justamente, el día 8 de abril del presente año, la Cátedra de Personas Mayores (PM) de nuestra Universidad, utilizando dicha Plataforma, inaugura lo que se ha denominado Psicogrupo Calviño (2020), al que llamamos "CUAM Cfgos ante Covid 19", donde han participado cursillistas mayores y sus profesores, así como, algunos profesores de las carreras de Pedagogía- Psicología y Educación Especial. Los mayores han accedido con facilidad a esta Plataforma, gracias a las clases recibidas sobre las Tics, en el Programa de la Cátedra.

Estando Cuba, a punto de entrar en lo que se ha denominado la nueva normalidad y dada la experiencia de trabajo con personas de la tercera edad, que en su gran mayoría disfrutaban de vivir un envejecimiento activo, hacemos algunas reflexiones que pudieran ser consideradas como premisas para disfrutar de una nueva etapa.

La presente contribución pretende ofrecer nuestra experiencia de trabajo de acompañamiento a cursillistas

Mayores desde lo institucional, por una vía no habitual y cumplir nuestra vocación de servicio, ante el posible sufrimiento de esta población sensible, inteligente, y considerada por muchos, como la historia viva de los pueblos.

DESARROLLO

Se inicia el trabajo en el Psicogrupo "CUAM Cfgos ante Covid 19", el día 8 de abril del presente año, teniendo, como única experiencia (dos de las autoras del presente artículo), haber trabajado unos días antes en el Psicogrupo abierto por psicólogos especialistas en Psicogerontología, en La Habana llamado "Mayores ante COVID-19".

El objetivo del mismo, fue brindar orientación y acompañamiento psicológico a distancia, vinculado con las problemáticas que pudieran surgir a nivel subjetivo, dada la situación de la Pandemia por la Covid-19. En Cuba, estos Psicogrupos han sido convocados y organizados por la Sección de Orientación Psicológica de la Sociedad Cubana de Psicología.

Los profesores coordinadores del Psicogrupo, organizan la creación del grupo, a través de la vía telefónica y como se refiere anteriormente, se realiza el primer encuentro el día 8 de abril, trabajando cada miércoles comenzando a las 9.30 am y extendiéndose hasta las 11.30 am, quedando abierto, para recibir información de aquellos que no pudieran estar en ese límite de tiempo. El grupo estuvo compuesto por 25 miembros, siendo la edad promedio de 73 años entre el grupo de mayores. Se redactan e incluyen las Normas Éticas del grupo de trabajo, que fueron revisadas por todos sus miembros y se cierra el día 1ro de julio. Al final de cada sesión de trabajo, una de sus coordinadoras, hizo una relatoría que circuló a los profesores participantes.

Aspectos funcionales del grupo "CUAM Cfgos ante Covid 19".

El primer encuentro se dedicó a explorar el estado psicológico de los participantes, a construir la idea real, de la posibilidad que teníamos todos, de consultar a través del grupo a los especialistas o por el WhatsApp individual, cualquier preocupación o conflicto emocional en el orden personal o familiar que tuvieran, los posibles impactos del distanciamiento social, etc. El grupo contó con profesores de la Cátedra, de las siguientes profesiones: 4 psicólogos, 2 psiquiatras (1 de adultos, otro infantil) y un geriatra, conocidos por los cursillistas, además se invitaron a profesores de la especialidad de Psicopedagogía y Educación Especial. Para sorpresa nuestra, los cursillistas mayores decidieron tratar en cada encuentro temas relacionados con temáticas que se propusieran por el grupo. Esta ha

sido la diferencia significativa entre este Psicogrupo y el creado en La Habana, dirigido a Personas Mayores y cuidadores, con el cual nos mantuvimos trabajando, y donde fue necesario ofrecer ayuda psicoterapéutica a distancia para personas de Cuba, México, Argentina, Bolivia, Chile, Panamá y España. Esto ha sido un reto y a la vez un aprendizaje para los profesionales de la Psicología, acostumbrados a tratar las personas con determinadas herramientas utilizando la comunicación cara a cara.

Las Personas Mayores, de nuestra Universidad comenzaron desde el primer encuentro a proponer un tema determinado para ser analizado en el próximo encuentro, a lo que nos sumamos también los profesores. Es así, que fueron tratados y debatidos, por orden de propuestas, los siguientes temas:

- Aprendizajes que nos va dejando esta Pandemia y las estrategias de Cuba, dentro y fuera del país.
- Problemáticas y/o soluciones más frecuentes observadas en las familias, por el confinamiento.
- El empleo del humor en tiempos difíciles y sus beneficios para la salud. Diferencias entre humor y chiste.
- La Esperanza.
- La Solidaridad (este día celebramos el 1er mes de trabajo en el Psicogrupo).
- La Motivación.
- Cultura de Paz.
- Comportamiento y manejo de la adolescencia frente a Covid-19.
- Estamos constatando un panorama complejo, tanto Regional como Mundial a consecuencia de la Pandemia y del confinamiento. En lo individual: ¿Qué estrategias estamos utilizado para estar en casa? ¿Qué resultados nos ha dado? En lo social: ¿Qué diferencias fundamentales consideramos, se han dado con respecto a la Gestión de la Pandemia en Cuba y en otros países de la Región?
- Las nuevas tecnologías en la Tercera Edad frente a la Pandemia. Utilidad y aspectos negativos.
- Las Manualidades realizadas durante el confinamiento y por último el Psicogrupo se cerró con un tema muy interesante, que nos motiva a tratar, la última parte del presente artículo y está referido a:
- A qué actividades nos dedicaremos en la Etapa de Recuperación de la Covid-19 (la llamada, Nueva Normalidad).

Un lector sagaz, identifica que, aunque no hay consultas dirigidas a tratar ansiedad, la angustia, los miedos o cualquier otro contenido psicopatológico, los temas sugeridos

por los miembros del grupo, si tienen que ver con posibles ayudas en este momento o pudieran convertirse en soportes psicológicos ante una situación tan compleja como la que hemos estado viviendo y que aún hoy, viven seres humanos en muchos países del mundo. En breves palabras, pudiéramos calificar de muy productivas las jornadas dedicadas al debate, donde quedó demostrado, el nivel de preparación de todos los miembros del grupo, la satisfacción por estar cada miércoles reunidos, la necesidad significativa de comunicación y el placer por utilizar las nuevas tecnologías. Y como ellos mismos han referido, seguir aprendiendo. La educación a lo largo de la vida constituye un derecho ciudadano, pues ha de ser patrimonio de todas las edades (Orosa, 2020).

El hecho de que este grupo de Personas Mayores, a diferencia de otros, prefirió debatir temas y no referir estados subjetivos desfavorables, bajo la existencia de una Pandemia de tal magnitud, necesita de una fundamentación clara y precisa, que verá la luz, cuando se apliquen los instrumentos (ya confeccionados por estudiantes de la carrera de Psicología- Pedagogía), destinados para los cursillistas, y sus profesores.

No obstante, es sabido que los estados subjetivos de las Personas Mayores y sus reacciones en el plano conductual, pueden ser muy diversos y están condicionados por la tenencia de recursos personológicos, familiares, sociales, por las fortalezas psicológicas que han adquirido a lo largo de la vida e incluso por el grado de información clara, precisa y despojada de noticias apocalípticas que pudieran ser dañinas a la salud mental. Hay científicos que en otros países (Redelmeier & Shafir, 2020), que han reportado errores de pensamiento y comportamiento, durante la Pandemia, que son relevantes para contextos que requieren juicio bajo incertidumbre, tales como: miedo a lo desconocido, (un miedo hipervigilante a lo desconocido) es común y, a menudo, es la raíz de las psicopatologías basadas en el miedo, ausencia de retroalimentación clara, preocupación abrumadora, las personas en particular tienden a centrar toda su atención en la amenaza, lo que provoca una visión de túnel que hace que sea fácil descuidar una multitud de consideraciones menos destacadas, aunque no menos peligrosas.

Realmente en las Personas con las cuales trabajamos en Cienfuegos, no exhiben ninguna de las conductas erróneas que refieren estos autores. Muy por el contrario, han mostrado una conducta responsable de autocuidado, de cumplimiento de las medidas sanitarias orientadas, así como de las tareas hogareñas de colaboración a otros miembros y, sobre todo, una necesidad de comunicación con sus coetáneos y un estado de satisfacción y autorrealización expresado por el uso de las Tics, así como

de continuar con rutinas que estén relacionadas con la Cátedra y la necesidad de seguir aprendiendo. Otro elemento que pudiera estar incidiendo en el comportamiento ajustado de este grupo, es la autopercepción positiva de su estado de envejecimiento y el adecuado nivel de información recibida.

No obstante, no se puede perder de vista, que la función dominante de la orientación, en las condiciones de pandemia, es favorecer la asimilación de un patrón adecuado de afrontamiento, que no tiene que ser un modelo rígido. Sintiendo la necesidad de indagar al respecto, en la etapa de confinamiento, nos hemos mantenido comunicados telefónicamente, por WhatsApp y por mensajería con personas mayores de la Cátedra, profesores y coordinadores de los Centros Universitarios Municipales (CUM) y ante nuestra interrogante del estado de salud emocional de las personas mayores, las rutinas o actividades más frecuentes, las respuestas no se hicieron esperar. Recibimos historias narradas, lo cual nos ha permitido realizar una periodización del acontecer vivido por personas mayores durante la Pandemia que nos lleva a dividirla (imaginariamente) en 2 momentos fundamentales.

- Un primer momento caracterizado por la presencia de incertidumbre, ansiedad, angustia y miedos, que sintieron muchas personas mayores, a un evento tan fuerte y nuevo para todos. No solo estamos ante una Pandemia, sino también ante una conmoción Universal.
- Y otro segundo momento, que le hemos llamado de reorganización a niveles mental, conductual y físico, condicionado por la información eficiente y clara recibida por especialistas de primera línea, durante todo el tiempo de confinamiento, así como los apoyos sociales recibidos por la comunidad, estrategia histórica en lo que Cuba es un ejemplo para el mundo.

¿Qué comportamientos han tenido las Personas Mayores durante estos 2 momentos? Sería un gran error desconocer o minimizar los estados psicológicos que puede generar un evento sanitario mundial de esta magnitud, no somos inmune a tanto dolor. Se evidenció en las personas mayores, temores a lo desconocido, a ser una masa de población muy vulnerable, a cambiar rutinas de vida, quedándose en casa (recordemos que la Cátedra trabaja con personas que disfrutan de envejecimiento activo), estando acostumbrados a ser en muchos casos, el miembro de la familia, que ya no trabaja y es un apoyo esencial para los demás miembros.

Cuba, con su altísima experiencia de trabajo comunitario y multidisciplinar, ha hecho gala de su humanismo, solidaridad e inteligencia y los profesionales de los más diversos sectores, nos hemos unido con un objetivo común:

salvar a los ciudadanos. La primera tarea, ante un evento como este, es que la ciudadanía conozca ¿qué es la Pandemia?, no cabe dudas que en este aspecto ha existido profesionalidad, sistematicidad, despojado, sobre todo, de elementos apocalípticos. El conocimiento es la primera y fundamental tarea para la preparación previa y sobre todo para que las personas sepan de la mejor forma posible, gestionar e innovar estrategias para subsistir, resistir y enfrentar el evento que amenaza.

Ya en el segundo momento muchas personas mayores hicieron gala de esa experiencia acumulada, necesidad de auto trascender, seguir siendo y haciendo; desplegaron un grupo de acciones para la familia, para vecinos o amistades, que, sin temor a equivocarme de escucharlas y leerlas en mensajes de texto yo diría, que se sintieron felices o realizados haciéndolas. No es que estuvieran celebrando el bienestar en la vulnerabilidad, pero mostraron emprendimientos, realizaciones personales, dadas hacia familiares, amigos y vecinos, en tiempos muy difíciles. El concepto de felicidad en Cuba está muy relacionado con ese compartir con otros. Arés (2018), nos ofrece un concepto que complementa lo que expresamos: *“los cubanos tenemos un concepto doméstico o familista de la felicidad. Para estar bien en Cuba las personas necesitan las relaciones con los otros, con la familia extensa, con los vecinos, con los que están cerca y los que están lejos”*. (p. 26)

Llegado este segundo momento y con claridad meridiana, muchas personas adultas mayores mostraron emprendimientos en tareas como elaboración de nasobucos que regalaron, maestras jubiladas que convirtieron un espacio de la casa en pequeña aula para repasar contenidos de la escuela a sus nietos, profesores jubilados que recibieron con frecuencia llamadas telefónicas de estudiantes, para consultar o aclarar dudas de alguna asignatura, abuelos que se quedaron al cuidado de sus nietos para que los padres pudieran trabajar, entre muchos otros ejemplos. En la búsqueda de criterios acerca del bienestar de las Personas Mayores, hay unos que se replica significativamente:

- Las Personas Mayores son los más disciplinados en cumplir las medidas higiénicas sanitarias orientadas.
- Han mostrado conductas de solidaridad con la familia, vecinos y amistades, incluso sin salir de sus casas.
- No pierden una sesión de información cada mañana, emitida por el Ministerio de Salud Pública.
- Han sentido satisfacción con la asistencia y acompañamiento brindado por la comunidad.

Con estos ejemplos, en momentos tan difíciles, es lamentable que aún persistan actitudes de las más diversas

formas de gerofobia, así como tendencias marcadas desde una mirada única: geriátrica y asistencialista hacia las personas mayores. Esto no solo se proyecta en los medios y la población en general, sino también en decisores de programas.

Estos y otros muchos, pudieran ser ejemplos del impacto de carácter social que, paulatinamente irá derribando los prejuicios sociales que aún subsisten en nuestro medio. Adultos mayores con estas proyecciones sociales, no constituyen un problema, muy por el contrario, son parte de la solución. De aquí la intencionalidad en la segunda parte del título de este trabajo, una mirada diferente.

La nueva normalidad

El mundo ha cambiado, y no volverá a ser igual, como tampoco los comportamientos humanos deberán ser los mismos. Los seres humanos, retornaremos a las escuelas, al trabajo, a visitar otros sitios, incluyendo las personas mayores, pero quizás con algunas regulaciones iniciales y otras quedarán per se. Un ejemplo de esto, es el surgimiento del anticonceptivo de barrera (preservativo). Surgió como un elemento importante de anticoncepción y a partir de la epidemia del SIDA, fue utilizado como protección para la salud. Vendrá una nueva normalidad, que no va a ser, regresar a la que teníamos.

Ante esto sería importante cuestionarnos: ¿cómo deben pasar las personas mayores a esa nueva fase? ¿Qué estrategia pudiera asumir la familia?

Aunque obviamente, no hay una fórmula estricta para que las personas mayores se integren a una nueva forma de vivir, se pudieran considerar algunas claves, que se comentan, en nuestra visión de trabajar cada día con personas mayores, activas, participativas e integradas socialmente. He aquí algunas propuestas.

- Adherirse a la idea de reflexionar anticipadamente: qué voy a hacer, cómo y por qué. Valorando si necesariamente no se puede postergar o hacerlo otra persona.
- Cuestionarse cuán prioritario resulta lo que se va a realizar fuera de casa.
- Aceptar la posible incertidumbre que pudiera presentarse en el afuera y que quizás no pudieran manejar.
- Mantener el autocuidado disfrutando de un estilo de vida sano y la autonomía

La experiencia de acompañar a Personas Mayores a través de una herramienta grupal utilizando la Plataforma de WhatsApp, abre una nueva e interesante vía de proyección profesional en el trabajo docente, investigativo y de extensión.

En momentos en que se prolifera en el mundo tanta adversidad y dolor ante la crisis sanitaria, social, económica y humana, los profesionales cubanos nos hemos unido en una íntegra vocación de servicio profesional ante la Pandemia de la Covid- 19

CONCLUSIONES

El Psicogrupo creado por la Cátedra de Personas Mayores de la Universidad de Cienfuegos se ha distinguido por un enfoque interdisciplinario de la Psicogerontología y de la Gerontología Educativa, en alianza con profesores de otros Departamentos de la Facultad de Educación y profesionales de otros organismos.

El trabajo mediante la Plataforma WhatsApp ofreció la oportunidad de continuar el aprendizaje ante la adversidad y de utilizarlo para el Curso de Verano, propuesto por los propios cursillistas.

La excelente preparación de los cursillistas ante cada tema propuesto y la satisfacción demostrada por todo el grupo, demuestran una vez más, las herramientas terapéuticas con las que cuenta Cuba, para salir adelante ante un evento tan fuerte para el mundo entero.

Las Personas Mayores demostraron manejar con habilidades suficientes, la Plataforma de WhatsApp, conocimiento adquirido en sus aulas, gracias a la inclusión del contenido de la TICS, en el Programa de la Cátedra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arés, P. (2018). *Individuo, familia sociedad. El desafío de ser feliz*. Caminos
- Calviño, M. (2020). *Apoyo psicológico a la población*. <http://www.cubadebate.cu/opiniones/2020/03/26/apoyo-psicologicos-a-la-poblacion/#.XtOnRrFB90w>
- Orosa, T. (2020). *Programa cubano de educación de mayores en su XX Aniversario. Lecciones aprendidas*. (Ponencia). XII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2020. La Habana, Cuba.
- Redelmeier, D. A., & Shafir, E. (2020). Errores de pensamiento durante la pandemia de COVID-19. Sesgos y dificultades para adherir a las medidas preventivas. 8 dificultades de comportamiento reportadas por la ciencia psicológica, que son relevantes para contextos que requieren juicio bajo incertidumbre. The Lancet Public Health. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30096-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30096-7) *Pitfalls of judgment during the COVID-19 pandemic*

32

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN SAN JUAN DE PASTO, COLOMBIA

THE TEACHING OF PHILOSOPHY AND CRITICAL THINKING IN MIDDLE EDUCATION IN SAN JUAN DE PASTO, COLOMBIA

Alirio Gerardo Figueroa¹

E-mail: gerfigueroag@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8051-0382>

¹ Universidad de Nariño. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Figueroa, A. G. (2020). La enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación media en San Juan de Pasto, Colombia. *Revista Conrado*, 16(77), 244-251.

RESUMEN

El interés por la filosofía en este trabajo alude más allá de la ciencia en general, para cuestionar cómo enseñar esta materia. Aunque enseñar filosofía, no es completamente diferente a otras disciplinas, para tomar decisiones didácticas, es necesario revisar la racionalidad teorías, y metodológica de la concepción que sirve de base, con el objetivo de identificar los aspectos que se consideran esenciales para la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia, particularmente en la ciudad de San Juan de Pasto, Colombia. Se optó por ampliar la reflexión, en una invitación generosa, en la que se explora aspectos teóricos generales, las especificidades de la evolución de las posiciones en el sistema educativo colombiano y, por último, se precisa la posición que pudiera ser válida para enfrentar con espíritu innovador.

Palabras clave:

Enseñanza de la filosofía, educación media, didáctica de la filosofía, proceso de enseñanza aprendizaje, currículo de la educación media.

ABSTRACT

The interest in philosophy in this work alludes beyond science in general, to questioning how to teach this subject. Although teaching philosophy is not completely different from other subjects, in order to make didactic decisions, it is considered necessary to revise the rationality of the theories and the methodology of the conception that serves as a basis, with the objective of identifying the aspects that are considered essential for the teaching of philosophy in secondary education in Colombia, particularly in the city of San Juan de Pasto, Colombia. The decision was made to broaden the reflection, in a generous invitation, in which general theoretical aspects are explored, as well as the specificities of the evolution of the positions in the Colombian educational system, and finally, the position that could be validly confronted with an innovative spirit is specified.

Keywords:

Teaching philosophy, secondary education, didactics of philosophy, teaching-learning process, secondary education curriculum.

INTRODUCCIÓN

Filosofar es expresión de las capacidades del ser humano para pensar y es una práctica habitual a lo largo de la historia; es una acción que implica no solo una profunda reflexión intelectual de la realidad, el conocimiento, con el ser, con las organizaciones sociales, con la ética y con los grandes interrogantes del ser humano, sino, sobre todo, exige asumir un estilo de vida que conduce. Quizás por eso, se declara que la filosofía es, en cierto modo, una forma de atención, de estar atentos, de abrir la sensibilidad, de atender lo que luce sin importancia, lo que parece insignificante, lo que resulta obvio o natural, y para eso hay que disponerse de una cierta manera de aprender a reconocer algo que ya sabemos y cuando nos encontramos con algo que complejo.

Sin embargo, para lograr estos propósitos es necesario conocer acerca de la filosofía, pues, esta se presenta como la evolución del espíritu humano en el esfuerzo de entender su realidad y darle una explicación a su existencia y sobre todo, de la disposición abrir la sensibilidad, abrirse al debate acerca de lo que significa enseñar y de aprender.

Pero, enseñar y aprender filosofía se produce mediante tres vías: la política que crea la posibilidad de ver en la enseñanza de la filosofía desde una proyección social que se concreta tanto dentro como fuera de la escuela y que acaba comprometiendo la preparación de los niños, adolescentes y jóvenes para la transformación del estado de cosas en toda la extensión de su sentido, utilidad en sociedades. La poesía que se concibe como la dimensión estética de la filosofía. Finalmente, se identifica la técnica, cuyo método torna a la filosofía productiva, eficaz, desde la propia didáctica, hasta una finalidad dictada por el mercado, la ciencia o desde cualquier otro marco externo que puede permitir la regulación de sí mismo y, en particular, al propio pensamiento (Kohan, 2009).

Se entiende entonces que al poner en contacto al estudiante con la filosofía, deberá apreciar como las cosas que sabe y las que aprenden en un área específica del saber, adquiere sentido al poner de manifiesto las interrelaciones que sustentan los discursos y desde ellos es posible asumir una actitud comprensiva, crítica y transformador de él, de la realidad y del propio conocimiento que se genera del ejercicio de percibir, sentir y pensar.

Interesado en analizar las concepciones acerca de cómo realizar este proceso se confirmó en la práctica la necesidad de entrar en el análisis de las lógicas teóricas y metodológicas que sustentan la toma de decisiones que justifican la enseñanza de la filosofía en la educación básica. Así, el estudio que sirven de marco a esta investigación,

permitió organizar la reflexión acerca de la pertinencia o no, de incluir el estudio de esta materia en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes, aun se coincide en que la reflexión filosófica permite que a lo largo de la vida escolar, los estudiantes se formen para juzgar los hechos mediante sus causas, identifiquen las relaciones circunstanciales que le dieron lugar y sean capaces de reflexionar con un sentido crítico acerca de las situaciones, problemas o fenómenos que han dejado su impronta en la vida humana y social.

Pero, a pesar de que se reconocen el poder que tiene el saber en la vida de las personas y de la sociedad, cuando se asocia la filosofía a la educación formal se abre un debate acerca de los criterios que permiten incluirla en el currículo y luego presentarla a los estudiantes. Pues existe consenso en que para este público específico se requiere una adaptación didáctica específica para el aprendizaje de la filosofía, pues

Correa Lozano (2012), advierte que, muchas veces, los profesores, muestran decepción, al identificar que los estudiantes no piensan de modo constructivo, flexible y experimentan dificultades para encontrar razones que sustentan sus opiniones, o los de los otros; además que es recurrente que se resistan al cuestionamiento de sus opiniones e incluso, no logran distinguir entre conocimientos y creencias o al menos entre creencia bien fundada y mera opinión.

Cierto es que uno de los desafíos pedagógicos actuales está asociado a la manera en que se pueda recuperar la tradición educativa de enseñar y aprender la filosofía; en ella se crean las bases fundamentales para formar los valores, el conocimiento, la alteridad, la libertad y el sentido de la vida. Téngase en cuenta que la filosofía, ofrece un recorrido por lo más íntimo de la humanidad, del ser, la conciencia, la voluntad y de la compleja situación humana en la actualidad.

Pero, en efecto, la reflexión en torno al tema de enseñar filosofía es un ejercicio complejo con diversas interpretaciones, causas y efectos que tiene la instrumentación del proceso y las relaciones que se establecen con diferentes campos de estudio. Se habla de una filosofía de la vida, filosofía de los negocios, filosofía del amor y otras más acepciones que menoscaban la trascendencia de la reflexión filosófica. En cambio, la reflexión filosófica opta de situar la práctica educativa en el centro, no solo se alude a la filosofía como materia, sino de la totalidad del currículo establecido.

Ambas enfoques tienen un punto común: se trata de configurar una posición que deje planteados los referentes esenciales para asumir la pertinencia de la enseñanza de

la filosofía, sobre todo, en cuanto a la posición que debe asumirse al determinar el objetivo, seleccionar los contenidos y las metodologías más apropiadas para desarrollar esta materia, sobre todo al reconocer que en cualquier caso estas decisiones están mediadas por las regulaciones y normativas curriculares de los sistemas educativos en cada país, en particular en Colombia.

Desde este referente, el estudio realizado, es resultado de la sistematización de lecturas realizadas en el marco del programas de doctorado en Ciencias de la Educación, realizado con la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT) de Panamá, pero, además, constituye una manera de responder a las interrogantes que la experiencia pedagógica del autor, que por más de 20 años se ha interesado en el análisis de la enseñanza de la filosofía en diferentes planteles educativos como El Liceo de la Merced Maridiaz, El Instituto Técnico Girardot (Túquerres) y la Escuela Normal Superior de Pasto, sobre todo, en relación con la formación del pensamiento crítico en los estudiantes.

DESARROLLO

El reconocimiento de la enseñanza de la filosofía como núcleo del sistema educativo (Lipman, 2010), se asume como un momento de decisiones éticas, epistemológicas, lógicas, estéticas y antropológicas, que han devenido como fundamento de los horizontes y proyectos de los retos educativos del nuevo milenio (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011, 2013, 2015, 2016). Sin embargo, en las diferencias culturales, sociales e históricas, la enseñanza de la filosofía es la formación integral, dotando de las herramientas que le permitan al estudiante convertirse en ciudadanos, capaces de adoptar posiciones ante los interrogantes que la vida le presente.

Esta consideración se apoya en que la filosofía, al estar llamada a interrogar acerca de los problemas más significativos de la vida de las personas, su enseñanza debe abordar la discusión de estos temas, con un enfoque contextualizado de los problemas y soluciones. Se explica así que, la enseñanza de la filosofía, debe buscar la reflexión acerca del mundo, su problemática y las posibles alternativas para los seres humanos.

Por estos motivos, se promueve un acercamiento a los aspectos esenciales de la filosofía como ciencia y materia curricular lo cual permite justificar la importancia de repensar su presencia en la educación básica colombiana, precisando los aspectos esenciales para aportar nuevas propuestas.

La filosofía está llamada a contextualizar los problemas filosóficos, reflexionar y dar soluciones a las preocupaciones del individuo en la actualidad. Por tanto, la filosofía se constituye en pilar fundamental en la formación de la personalidad de los estudiantes, en la medida que, contribuye a generar conciencia acerca de la importancia del diálogo en la resolución de los problemas, su papel en la vida social de una comunidad proyectándose a la vida del país. Al mismo tiempo; contribuye con la toma de conciencia ante la vida pública y política, de manera que sus reflexiones y opiniones deben tener un sustento y que se orienta hacia el bienestar de todos, alejado de la corrupción que tanto golpea a la nación.

En este orden Kohan (2009), afirma que la enseñanza de la filosofía, demanda atención a ciertos criterios de validez en la medida que la academia los aprueba y se enfrenta el cuestionamiento de los métodos de enseñanza de la filosofía, pues, está claro que la filosofía en el currículo escolar busca el mejoramiento de cada uno de los estudiantes.

Por tanto, la enseñanza de la filosofía debe potenciar y fundamentar en el estudiantado *“la libertad de juzgar, cuestionar, discernir, problematizar, conceptualizar y argumentar acerca de los graves problemas que afectan a nuestro planeta en general y a nuestro entorno en particular”* (Vargas, 2012, p. 67)

Se comprende entonces que, la enseñanza de la filosofía, se compromete con la estimulación del pensamiento reflexivo de los estudiantes, los involucra en el cuestionamiento permanente de la realidad, y para ello el profesor debe interrogarse si la manera de presentar la materia y las didácticas utilizadas fortalecen dichos aspectos.

En general, se afirma que “la enseñanza de la filosofía actualmente se conforma con desarrollar procesos básicos de lectoescritura, en los cuales los sujetos logran en el mejor de los casos hacer una paráfrasis de los autores clásicos, ..y se señala que este campo: “...debería desarrollarse desde un contacto permanente con los conocimientos de las diversas áreas del saber, relacionándolas, replanteando sus problemas y sus preguntas, en pocas palabras, pensando el sentido del conocimiento desde su relación con las ciencias y las artes”. (Paredes & Restrepo, 2013, p. 38)

Luego, al asumir este enfoque, la filosofía como materia curricular, es concebida como área fundamental en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes críticos, capaces de reflexionar sobre las problemáticas y postulados que presenta cada época, y desarrollar en ellos el desarrollo de capacidades morales y propositivas, que les permita complementar la enseñanza con las reflexiones,

inquietudes, anhelos y la realidad que viven los estudiantes, acercando las reflexiones de los grandes pensadores del mundo a los acontecimientos de la cotidianidad, del país y el mundo.

Se entiende así que bajo el propósito de formar ciudadanos capaces de tomar mejores decisiones en la sociedad actual, es preciso desarrollar en los estudiantes, las habilidades ciudadanas que sepan resolver sus problemas desde la argumentación y no desde la violencia.

En general, entre los aspectos más importantes de la enseñanza de la filosofía están asociadas a propiciar que cada estudiante trabaje con ideas, contextos y situaciones; también, se busca que el alumnado sea ordenado y creativo al pensar, que considere variantes, opciones, versiones, enfoques, perspectivas, mediaciones, que sea curioso, sistemático y reflexivo en la vida individual y conjunta fomentando la tolerancia y comprensión de los fenómenos culturales, cuenticos, sociales y políticos, con una actitud cívica comprometidas con la relación entre conocimiento y actuar moral

Por tal razón, el análisis de la enseñanza de la filosofía, precisa atender a determinar los factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a encontrar las vías para estimular al estudiante en el amor a la sabiduría, y dar sentido a la vida de los niños, adolescentes y jóvenes, pues urge priorizar este tema desde todos los elementos que sustentan este proceso.

Al respecto, Tozzi (2007), confirman que la enseñanza de la filosofía se puede describir y comprender desde el paradigma “organizador” o matriz de la enseñanza de la filosofía, porque, pese a las variaciones contextuales, ésta parece haber evolucionado muy poco.

Por un lado, los estudiantes, generalmente se motivan a principio de curso con la esperanza de poder expresarse sobre cuestiones existenciales; pero, pierden rápidamente el interés frente a la aridez de la clase magistral, la dificultad de los textos filosóficos y la baja calificación de las disertaciones y los resultados de los comentarios de textos filosóficos. Por otro, los profesores luchan con las carencias que tienen los estudiantes acerca de los hábitos lingüísticos y culturales para mantener sus exigencias intelectuales –y a menudo e incluso a pesar de desear el cambio– siguen privilegiando la posición frontal del discurso e incorporan muy pocas situaciones activas, como el trabajo en grupo o las discusiones

En este caso, se olvida con frecuencia que la enseñanza de esta materia no busca formar filósofos; se pretende enseñar a pensar, a crear espacios para reflexionar sobre los intereses del mundo, de la sociedad, del ser humano

y de la situación y contexto en que viven los propios estudiantes. De esta manera, el profesor y los estudiantes llegan a comprometerse con los conocimientos filosóficos, para ampliar su visión del contexto.

De acuerdo con esta idea, en la enseñanza de la filosofía, resulta significativa las posiciones que se han venido planteando en la educación media colombiana, sobre todo, cuando a pesar de estar presente en los currículos que establecen las instituciones educativas; pero, según Morales (2016), no se siguen los lineamientos del Ministerio de Educación, al instrumentalizarla, supeditándola a aplicaciones técnicas y estratégicas de orden administrativo lo que, en muchas ocasiones, imposibilita o restringe el verdadero fin de la filosofía en el nivel secundario: orientar hacia una reflexión permanente de nuestra condición como seres humanos inmersos en realidades como latinoamericanos, colombianos, hijos, estudiantes, seres en el mundo, realidades que se deben estudiar a la luz de la reflexión filosófica.

Es evidente que la enseñanza de la filosofía se centra en el pensamiento occidental, y los profesores guían sus clases a través de la clase magistral con algunos cambios, gracias a los modelos constructivistas que paulatinamente buscan tomar fuerza en las prácticas educativas de los profesores y la clase de filosofía en bachillerato, es parte del tema en cuestión, pues se advierte incertidumbre acerca de: cómo se debería diseñar, cuál es su metodología, qué didáctica sería la más pertinente, cómo debería interactuar el profesor con los estudiantes, éste y otros interrogantes han sido estudiados en lo relacionado con la enseñanza de la filosofía.

Morales (2016), retoma a Lipman (2010), cuando alude a la necesidad de tomar en cuenta el análisis de la relación entre el pensamiento complejo y la educación, y alude a las estrategias metodológicas que estimulan el pensamiento reflexivo y crítico, pensamiento reflexivo, o de orden superior, tiene un vínculo directo con el pensamiento crítico, la crítica es una forma práctica de operacionalizar los conceptos, hacerlos tangibles en la cotidianidad, hacer teoría-práctica y praxis”. (p. 107)

Ahora bien, desde estas generalidades, según los propósitos de este trabajo, precisan advertir la necesidad de contextualizar las posiciones que se asumen respecto al papel de la filosofía en la educación básica en Colombia

Paredes & Restrepo (2013), declaran que en la sociedad actual exigen adelantar propuestas educativas que ayuden a los seres humanos a ser eficaces en el manejo de enunciados visuales y en el uso de herramientas virtuales de comunicación que articulan las nuevas formas de lo público, lo cual vuelve la mirada a aquellas materias que

abren las posibilidades de comprender y transformar la realidad. En este sentido, las propias autoras señalan que *“la enseñanza de la filosofía tiene la posibilidad de construir procesos de subjetivación que apoyen el desarrollo de competencias críticas, se espera con ello lograr el proceso de alfabetización medial mencionado y garantizar las condiciones para que todos podamos participar en los nuevos espacios políticos virtuales; sin embargo, no lo está haciendo por encontrarse anclada en un modelo de instrucción clásica”*. (p. 32)

En efecto, existe consenso en que la enseñanza de la filosofía en Colombia, es resultado de la influencia de varias posturas que han marcado la vida de la educación en el país. Sin dudas, la Iglesia católica ha desempeñado un papel fundamental en la educación y, sobre todo en los primeros años del siglo XX, estaba en manos de la mayoría de los casos de sacerdotes o profesores que seguían las normas de la concepción de la filosofía desde la visión cristiana.

Hasta principios del siglo XX, la razón se vio sometida a la fe; la iglesia controlaba toda la educación y la enseñanza de la filosofía se reducía al estudio del Tomismo, con un carácter moralizante. Además, se centraba en un estudio memorístico de las épocas que han marcado esta disciplina en occidente, iniciando con los denominados presocrático y los tres grandes pilares del pensamiento clásico como Sócrates, Platón y Aristóteles. Hasta principios del siglo XX, la razón se vio sometida a la fe; la iglesia controlaba toda la educación y la enseñanza de la filosofía se reducía al estudio del Tomismo, con un carácter moralizante.

Además, esta concepción se centraba en un estudio memorístico de las épocas que han marcado esta disciplina en occidente, iniciando con los denominados presocrático y los tres grandes pilares del pensamiento clásico como Sócrates, Platón y Aristóteles. Pero, en los próximos años se suscitaron en el país varios cambios políticos que influirán sobre todo a las concepciones que asumieron los gobiernos acerca de la educación y el tipo de hombre que se quiere formar.

El análisis de las política educativa en los últimos 90 años, evidencia el apego a la enseñanza de la filosofía desde los modelos conductistas, y la reflexión acerca de la enseñanza de esta materia, lo cual implicó la revisión del objeto de estudios, la rigurosidad del método, la incorporación de su horizonte histórico particular, sus finalidades.

En este marco, también resulta recurrente que por las funciones del área, esta materia debía orientarse a: desarrollar el sentido del reconocimiento histórico de las lecturas de los grandes autores clásicos como base instructiva,

que alimenta e integrar en particular los principales logros de las ciencias humanas. Pero, durante la administración de Belisario Betancourt (1982-1986) las políticas de: modernización, descentralización y planificación participante, estimuló la adopción de nuevos métodos e instrumentos educativos, que devinieron luego, en un proceso innovador que buscaba actualizar el currículo, su organización, la adopción de los supuestos y la metodología de la llamada escuela activa, según las peculiaridades regionales.

Más adelante con la Nueva constitución política de Colombia (Colombia. Congreso de la República, 1991), la educación se convirtió en una vía para lograr el desarrollo del país, así como a cerrar la brecha de desigualdad creando así un escenario en el que la participación y la inclusión de todos los sectores de la vida nacional, son importantes para tomar decisiones. Por tanto, al promulgar la Ley general de educación (Colombia. Congreso de la República, 1994) se definieron las áreas del conocimiento fundamentales para la educación media, entre ellas la filosofía. Por consiguiente, en los nuevos modelos pedagógicos, se vuelve a repensar la enseñanza de la filosofía y su importancia en la formación de los estudiantes, desde posiciones como el constructivismo.

Siguiendo este propósito, el gobierno nacional expidió los estándares básicos, que buscaban unificar algunos criterios para la enseñanza de las áreas fundamentales; pero, en el caso de filosofía, no se contaría con dicho documento y los profesores siguieron impartiendo la clase, desde una perspectiva occidental y con una preocupación más centrada en las pruebas estatales que se aplican en grado once, las cuales se guiaban por la filosofía occidental.

Con la Resolución 2343, en 1996, se deja planteada las finalidades de la Filosofía en el currículo, con énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento, de manera que se cuente con un estudiante crítico, capaz de enfrentarse a los problemas que le plantea su época, pero, no se plantea una reestructuración de fondo de la enseñanza de la filosofía que permita hacer frente a la autonomía de las instituciones.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010), diseñó unas Orientaciones Pedagógicas para la enseñanza de la Filosofía en la educación media; en ellas se plantea que su finalidad, es la formación de sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas de su época, lo que se logra a través de estrategias grupales como la comunidad de indagación, e individuales como la disertación. En este caso, se fijaron también, contenidos asociados al desarrollo de este saber escolar, sobre todo en los campos estético, epistemológico y político.

Al punto, se entiende entonces que pensar en la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia, llevó al Ministerio de Educación Nacional, a interrogarse sobre la necesidad en la formación de los jóvenes quienes viven la influencia de múltiples factores como los medios de comunicación, el auge de las redes sociales, la música, la globalización, los problemas medio ambientales y en sí su vida, su futuro, sus inclinaciones ideológicas y muchos factores más, validan la pertinencia de la reflexión filosófica en la educación media. En este sentido se precisó que **“los problemas filosóficos les permiten (a los adolescentes) madurar intelectual y afectivamente, también les permiten considerar el conocimiento como valioso en sí mismo, el ejercicio filosófico contribuye a su formación como ciudadanos de una sociedad pluralista”**. (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2010)

Se explica así que el Ministerio de Educación Nacional, pensando en estas nuevas necesidades de los estudiantes y su vinculación con la vida del país, orientó fortalecer el análisis, la reflexión y la crítica en temas cotidianos de la vida de las personas y de la nación. Así, a través de unas orientaciones pedagógicas, se brindaron las pautas sobre los objetivos y fines de la filosofía en la educación media, resaltando tres aspectos fundamentales: el conocimiento humano, la estética y la moral, todos ellos, orientados a la formación de una persona de bien, capaz de analizar, reflexionar y proponer alternativas ante los problemas que involucran a las personas y por ende a la sociedad.

En este mismo propósito, se enmarcó una propuesta de la enseñanza de la filosofía basada en el modelo de resolución de problemas, comprendiendo la necesidad de abordar la filosofía desde preguntas problematizadoras que llevarán al estudiante a la discusión y el diálogo de saberes, en tal virtud se asume que la didáctica de la Filosofía; según como se entienda, debe asumirse como **“la enseñanza de un discurso filosófico seleccionado y redistribuido a fin de conjurar la fuerza del presente, dominar el conocimiento aleatorio y construir una actitud y una disposición ante la vida. La enseñanza filosófica debe ser entendida como un proceso de construcción de hombre; filosofar es aprender a aprender, a la vez que aprender a aprender es aprender a pensar”**. (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2010)

En estos documentos, además, se incluyeron algunas alternativas didácticas para desarrollar la clase de filosofía en la educación media, entre ellas: la lectura y análisis de textos filosóficos, el seminario, la disertación filosófica, comentarios de textos filosóficos, el debate filosófico, la exposición magistral de temas filosóficos, el foro de filosofía, la utilización de las nuevas tecnologías de

la información y la comunicación, enfocando la práctica pedagógica de la filosofía desde el ámbito de las competencias y asumiendo que en el proceso de aprendizaje intervienen varios factores para formar un estudiante dinámico y crítico de su realidad.

En este mismo sentido, los lineamientos ministeriales, también advertían como las nuevas corrientes de formación y enseñanza de la filosofía en la educación media, buscan la reflexión crítica contextualizada y acorde a los intereses etarios del estudiante, es preciso asumir un paradigma diferente al de la enseñanza tradicional teórica, memorística, carente de pertinencia socio-cultural y por ende no significativa para los estudiantes.

Sin embargo, importante aspecto en lo concerniente a la enseñanza de la filosofía son las Pruebas Saber Once que aplica el Ministerio de Educación nacional pues **“esta prueba evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. Se espera que los estudiantes que culminan la educación media cuenten con una comprensión lectora que les permita tomar posturas críticas frente a diferentes tipos de texto”**. (Quintana, et al., 2020)

Por tanto, el interés de este tipo de ejercicio es permitir que los estudiantes demostrar sus capacidades para poder abordar textos filosóficos de carácter expositivo y argumentativo que exponen postulados o corrientes filosóficas, así como que el estudiante sea capaz de comprender, cuestionarla su realidad y aportar sus ideas para transformarla.

Se requiere entonces una transformación de la enseñanza de la filosofía desde la perspectiva de la investigación aplicada y la innovación; en nuestro contexto la investigación filosófica se ha quedado sólo en el campo intrateórico, aclarando sus propios conceptos y métodos, pero olvidando la gama de posibilidades de plantearse problemas relevantes para el presente, por lo cual se necesita entrar en relación con otras disciplinas y otras didácticas.

En efecto, al considerar que la enseñanza de la Filosofía plantea un conjunto de problemas que son, al mismo tiempo importantes, peculiares y complejos; por eso, el debate que se lleva a cabo en el contexto colombiano respecto al tema, lleva a planteamientos emergentes acerca de la didáctica de la filosofía y proponen teorías que dinamizan lo que debería enseñar y aprender filosofía en la escuela.

En este sentido, los postulados curriculares, parten de la reflexión sustantiva acerca del sentido del aprendizaje de esta materia, según la edad escolar, de manera que la reflexión que se promueve, demanda respuestas

a preguntas fundamentales acerca de: para qué enseñar filosofía, desde qué perspectivas teórica educativa y pedagógica, con qué sentido de pertinencia curricular, entre otras. Por tanto, de lo que se trata es de responder estas interrogantes, permite comprender que si la filosofía es expresión de las relaciones que se establecen con el saber; y al mismo tiempo enseñar y aprender esta materia abre otros tantos modos de entender el proceso.

En este marco, la filosofía, no es solo una materia curricular, es también expresión de unas condiciones institucionales y de la posición de los profesores, al menos, en relación con la propia concepción de la filosofía y del aprendizaje, algo de lo que, tal vez, nunca se podrá estar del todo seguro, pues según Kohan (2009), ***“muchos profesores pueden creer que enseñan filosofía, y enseñar algo diferente o no dejar aprender filosofía”***. (p.3)

El rescate de los debates didáctico acerca de la pertinencia o no de la enseñanza de la filosofía, insisten en considerarla como parte de la formación política para que los sujetos pasen de la denuncia genérica a la habilitación de sí mismos para el reconocimiento de los otros. Por tanto, al responder al cuestionamiento de la existencia de la filosofía como materia curricular, es preciso, detenerse en los diferentes componentes didácticos, lo cual exige tomar una decisión frente a las diferentes posturas. Al respecto se asume la siguiente posición:

- Los objetivos se asocian a enseñar al estudiante, a pensar y adoptar una posición crítica frente a sus circunstancias, a brindar posibles alternativas a los interrogantes que la vida y el mundo le presenta. Por tanto, la finalidad de la filosofía en la educación se dirige a orientar el buen comportamiento humano colectivo
- Los contenidos en la enseñanza de la filosofía no solamente suponen incluir biografías o frases célebres, debe llevar al estudiante a una reflexión de la realidad, de los problemas cotidianos, junto con propender por una proyección social al interesarse por los problemas de las personas desde su cotidianidad como estudiantes hasta su pertenencia a un mundo global.
- La metodología que pueden aplicarse en la enseñanza de la filosofía en la educación media, sobre todo, se proponer ejercicios específicos: de problematización, que conducen a interrogación de opiniones, orientado a identificar sus fundamentos y a examinar sus consecuencias; ejercicios de conceptualización ; de argumentación que permita validar el discurso y formular una objeción racional; la discusión entonces se organiza en un dispositivo pedagógico que favorece el intercambio de ideas y hacerlos responsables de sus criterios. En este marco también se identifica la investigación como una manera de aprendizaje, y una manera de estimular el cuestionamiento y el gusto por

la filosofía, logrando así potenciar competencias diversas con los estudiantes y dándole una nueva perspectiva a la enseñanza. Paredes & Restrepo (2013), insiste en que ***“la investigación aplicada y la innovación; abre las posibilidades para ampliar las “posibilidades de plantearse problemas relevantes para el presente, por lo cual se necesita entrar en relación con otras disciplinas y otras didácticas”***. (p. 39)

- Los materiales a utilizar pueden ser guías informativos, con vistas a sensibilizar el interés por determinados textos que pueden ser relevantes para la cultura, las tradiciones y el contexto del país en cuestión. También se pueden elaborar materiales ad hoc relatos escritos, álbumes con imágenes, cómics o películas y se valoriza hoy los audiovisuales, sobre todo, si se toma en consideración que los estudiantes viven en un entorno multimedia.
- La evaluación, por tanto, se orienta más a las habilidades relacionadas con el proceso cognitivo, con énfasis en el pensamiento crítico, creativo.

Pero, en cualquier caso, Santamaría (2016), insiste en que es necesario ***“darles herramientas a los muchachos para que verdaderamente puedan salir adelante y para poder hacer”*** (p1), lo que explica que, desde la perspectiva instrumental, el desafío en la enseñanza de la filosofía está asociado a cómo asegurar la autonomía del estudiante; para la tomar decisiones trascendentales para su vida, y formar un pensamiento crítico, que le permita pensar por sí mismo y construir su propio criterio frente al gobierno, la política, los problemas ambientales y la cuestión ética, entre otras cosas, por lo cual la filosofía permite tener un cuestionamiento ante la vida y sobre las circunstancias que lo rodean.

En este marco, una posición alternativa de la estrategias y metodologías de enseñanza preside el debate; en él se precisan dos aspectos claves que; aunque parece extremos se interrelacionan. Por un lado, se aboga para centrar el análisis en las bases neurocientíficas, que sustentan el proceso de enseñanza- aprendizaje de la filosofía y en otra dirección; por otra, se insiste en crear ambientes interactivos que acentúan la independencia en la localización, procesamiento, la reflexión y producción del conocimiento desde la cotidianidad; pues, se comparte el criterio de que la Filosofía es más que un simple dispositivo de legitimación y autoconciencia.

CONCLUSIONES

Los debates, acerca de la enseñanza de la filosofía aquí presentado, advierte que este es un tema que amerita diversas interpretaciones pero estas deben poner en discusión, situar la práctica educativa en la que no se alude solo a la filosofía como materia, sino a una concepción

curricular que debe dar cuenta de la pertinencia de la enseñanza de la filosofía, sobre todo, en los aspectos esenciales, que exige posiciones didácticas para desarrollar esta materias en cada país.

En Colombia, la preocupación por la enseñanza de la filosofía en la educación media, se fortaleció directamente con la evolución de las concepciones de los gobernantes acerca de la educación y la formación de los ciudadanos, pero solo en las últimas décadas se configura el campo didáctico desde el cual, aun cuando mantiene las bases genéricas de esta materia, mantiene la necesidad de ampliar la innovación para que pueda realmente cumplir su objetivo formativo: enseñar a interrogar, pensar y adoptar una posición crítica frente a sus circunstancias, y orientar así su comportamiento personal y colectivo.

Pero, un hecho notable en la evolución de las ideas respecto a la necesidad de repensar la enseñanza de la filosofía en la educación media, es preciso atender a la tradición didáctica pero urge reconfigurar el contenido, con un enfoque más contextual y metodologías más próxima a la práctica social transformadora más centrada la lectura crítica de la realidad, la confrontación con el pensamiento filosófico y la perspectiva propia de los estudiantes, que al poner en juego sus opiniones puedan encontrar una orientación plausible para su participación en la comprensión de la vida cotidiana, y de las sinergias entre pasado, presente y futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colombia. Congreso de la República. (1991). Constitución política de Colombia. Gaceta Constitucional. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley General de Educación. Ley 115. http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf
- Correa Lozano, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, 12, 67-82.
- Kohan, W. (2009). Desafíos para pensar ... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones De Filosofía*, (11).
- Lipman, M. (2010). *Elfie*. Editorial Fray Bartolomé de las Casas, A.C.
- Morales, D. (2016). Filosofía en el mundo globalizado: perspectivas transversales e interdisciplinarias. *Escribanía*, 100-107.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). La filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro. UNESCO. http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Filosofia_unaescueladelalibertad_UNESCO.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-GCED-final-anexos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-GCED-final-anexos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. UNESCO. <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4531/Educaci%C3%B3n%20para%20la%20Ciudadan%C3%ADa%20Mundial%20preparar%20a%20los%20educandos%20para%20los%20retos%20del%20siglo%20XXI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paredes, D., & Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y nudos*, 4(34).
- Quintana, M. Castillo, J., & Puentes, S (2014). Lineamientos generales saber 11. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/177687/Guia+lineamientos+generales+Sabe+11+2014-2.pdf/1c306ebd-3885-2695-4670-d133dc86ffd9>
- Santamaría, F. (2016). ¿Quitar la Filosofía del colegio? El colombiano. <http://www.elcolombiano.com/colombia/educacion/el-dilema-de-estudiar-filosofia-en-los-colegios-NB5355861>
- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 68, pp. 207-215.
- Vargas, G. (2012) ¿Filosofía para qué?: desafíos de la filosofía para el siglo XXI. Universidad Autónoma Metropolitana.

33

CONSIDERACIONES PARA UNA PROPUESTA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE UNIVERSITARIA

CONSIDERATIONS FOR A PROPOSAL TO PROMOTE READING IN INITIAL UNIVERSITY TEACHER TRAINING

Zaydelys Lucrecia Torres Calzadilla¹

E-mail: ztcalzadilla@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6134-4654>

Noharis Sochi Alzuri Barrueta¹

E-mail: nalzuri@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7962-729X>

María Magdalena López Rodríguez del Rey¹

E-mail: mmlopez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2776-3756>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Torres Calzadilla, Z. L., Sochi Alzuri Barrueta, N., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2020). Consideraciones para una propuesta de promoción de la lectura en la formación inicial docente universitaria. *Revista Conrado*, 16(77), 249-257.

RESUMEN

El análisis de las diferentes posiciones acerca de la formación inicial docente, permite afirmar el valor que se le atribuye a la promoción de la lectura en estas carreras universitarias, si se toma en cuenta que mediante esta práctica es posible ampliar la influencia formativa en el modo de actuación personal y profesional del estudiante. Se destaca, también, que promover la lectura se convierte en una exigencia que sedimenta una tradición pedagógica basada en experiencias e iniciativas del currículo y otros espacios, dentro y fuera de la universidad. Sin embargo, una sistematización de las investigaciones, en torno al tema, confirma que la promoción de la lectura cuenta con una tradición pedagógica que connota el currículo y el papel de las bibliotecas escolares en el sistema general de educación, pero son difusas las vías para la concreción del proceso en la formación inicial docente de las carreras universitarias. Las ideas que aquí se defienden, configuran un marco de referencia que, por su enfoque holístico, parte de considerar la promoción de la lectura en la formación inicial docente de las carreras universitarias, como un tipo de actividad pedagógica y como contenido de la formación, cuyas potencialidades la convierte en una vía para estimular todos los ámbitos de la formación integral del estudiante, aunque para lograrlo se precisa cumplimentar las exigencias planteadas en este trabajo.

Palabras clave:

Consideraciones, propuesta, promoción, lectura, formación inicial docente universitaria. **ABSTRACT**

ABSTRACT

The analysis of the different views regarding teaching training, makes possible to assert the value attributed to reading promotion. When taken into consideration that this practice broadens the formative influence in both the student's personal and professional behavior. Reading promotion is also a requirement that sustains a pedagogical tradition that is based on experiences and initiatives within the curriculum and other spaces inside and outside the university. However, despite systematic research on this matter that show reading promotion as part of a pedagogical tradition that involves the curriculum and the important role of school libraries in the general system of education, there are still flaws in the concretion of this process in teaching training programs at university level. The ideas presented in this paper constitute a referential framework that, due to its holistic approach, considers reading promotion in teaching training as a type of pedagogical activity and as content within formation. Reading promotion becomes a path to stimulate all aspects of the student integral formation when meeting the requirements stated on this paper.

Keywords:

Considerations, proposal, promotion, reading, teaching training.

INTRODUCCIÓN

Si bien, por más de tres décadas, las iniciativas vinculadas a la promoción de la lectura, en la formación inicial docente, siguen materializándose mediante la presentación y comercialización de libros y prácticas de lecturas en el marco de eventos, proyectos, programas y efemérides, orientadas a ofrecer las posibilidades para que el profesional docente se identifique como lector y promotor de la lectura; estas aún no han logrado trascender de manera coherente al diseño de estrategias y proyectos educativos, todavía menos, se puede avalar la impronta que han dejado estas acciones y actividades, en el modo de actuar de los docentes que se forman cada año.

Por un lado, son exiguos los estudios que refieren el tema desde la especificidad de la formación inicial docente y, los identificados, siguen acentuando el alcance del tema con las vías para estimular la afición por esta práctica o para resignificar la condición de la lectura como referente formativo personal y profesional del futuro docente (Borges, 1991; Garrido, 2005; Cuba. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 1998).

En general, se reafirma la necesidad de animar a otros hacia la práctica lectora, pero poco se ha declarado en función de develar la relación de la promoción de la lectura con la formación inicial docente de las carreras universitarias, dejando explícita la manera en que se deberá estructurar, organizar y concretar la promoción de la lectura en el proceso de formación inicial docente universitario.

La primera idea, se sustenta en las posiciones que definen (García, 1996; Sastrías, 1998; Varela, 1999; Cuevas, 2005; Bavosi, 2006; Montaña, 2017), desde las cuales es posible asegurar que la promoción de la lectura en la formación inicial docente de las carreras universitarias, contribuye tanto a la formación personal como profesional del estudiante, permitiéndole implicarse en la ejecución de actividades de promoción y animación hacia la lectura en sus diferentes contextos de actuación.

Estudiar los trabajos de los autores referidos, permite a la autora de esta investigación explicar que la promoción de la lectura en la formación inicial docente de las carreras universitarias, contribuye al desarrollo personal y profesional del futuro docente, pues estas actividades, por un lado, deberán animar a los estudiantes a convertir la lectura en una práctica asidua, que le permita, de manera progresiva, identificarse como lectores activos, toda vez que logren establecer una relación estable, libre e interesada, con los libros, u otros soportes, aumentando su afición e intensidad hacia la práctica lectora y produciendo estados de gozo y satisfacción.

Al convertirse en lector, el docente en formación redimensiona el mensaje de los textos, se acerca a los autores y a sus obras, según los diferentes géneros literarios y ámbitos del conocimiento de referencia y desarrolla su vocabulario pasivo y activo, así como el resto de los componentes de la lengua, lo que le permitirá alcanzar niveles superiores del pensamiento lógico, la imaginación, la creatividad y la comunicación; a la vez que se potenciará el conocimiento histórico-social de este, desde una visión más crítica.

Pero, la contribución de las actividades de promoción de la lectura a la formación profesional de los futuros docentes descansa, también, en la posibilidad de que estas permitirán al estudiante convertirse en un promotor de la lectura y esta condición se debe alcanzar en la medida en que su participación le permita apropiarse de conocimientos, habilidades y actitudes, propias del currículo, toda vez que modele su desempeño como futuro docente y le posibilite la utilización racional y creativa de las técnicas y métodos para este fin (Gutiérrez, & Montes de Oca, 2005; Cassany, 2006).

DESARROLLO

De acuerdo con esta posición, como resultado de su participación en las actividades de promoción de la lectura desarrolladas en la carrera durante su proceso de formación inicial, el estudiante universitario que se forma como docente, podrá integrar, en su desempeño, la tarea de guiar y estimular el acceso al libro y a las prácticas de lectura, generando un vínculo afectivo en la medida en que permita incorporar aspectos sociales e individuales, tanto objetivos como subjetivos. De ahí que, un lector-promotor deberá, en esencia, como lector mantener una relación estable, libre e interesada con los libros y demás soportes de la escritura, guiada por motivaciones y estímulos, de tal intensidad, que convierta la lectura en una necesidad, para cuya satisfacción se encuentre, siempre, tiempo (Herrera, 2011) y como promotor se requiere de animosidad para construir nuevos lectores, estimulando en el otro la necesidad y el interés por la lectura activa, desde sus propias experiencias, los saberes cotidianos que sirven de bien para la lectura, el amor por los libros y su capacidad de persuasión al recomendarlos.

Sin embargo, en esta investigación se considera necesario ampliar el análisis al proceso de formación lo cual permite aceptar que uno de los desafíos que enfrenta la pedagogía universitaria, en la formación inicial docente, está relacionada con la fundamentación de la estructura, organización y concreción de la promoción de la lectura en el proceso formativo, sobre todo, porque las acciones que se acometen, en la práctica, aún son difusas.

En este propósito se considera que, en primer lugar, es preciso reconceptualizar la intencionalidad de las prácticas pedagógicas de promoción de la lectura, en el contexto de la formación inicial docente, integrando las posibilidades de ser utilizadas como un saber instrumental, vinculadas a la formación integral de la personalidad de los estudiantes, al aprendizaje del contenido curricular o como una sana opción para aprovechar el tiempo libre; convirtiéndolas en una oportunidad para valorizar esta actividad en función de formar a otros en la comunidad en la que viven, se forman y trabajan; jerarquizando las posibilidades de consolidar la vocación humanista y de servicio que este debe desarrollar para sedimentar la proyección socializadora de los saberes que aprende mediante estas prácticas.

Desde este referente, la promoción de lectura debe permitir al estudiante trascender el tiempo y el espacio, así como desarrollar los procesos psicosociales básicos para enfrentar la vida personal y profesional. Deberá, por tanto, estimular la esfera afectiva y metacognitiva hacia las prácticas de lectura, como fuente imprescindible para la adquisición de conocimientos y valores éticos, estéticos y morales; constituir expresión del crecimiento cultural que proporciona la experiencia lectora y que se manifiesta en el desarrollo de habilidades de interpretación, comprensión, reflexión y valoración del mundo material y social en que vive y resignificar su posición frente al libro y la lectura dentro y fuera de la institución educativa.

De esta manera, el estudiante irá convirtiéndose, en un lecto-promotor que, por un lado, se reconozca como lector activo de todo tipo de género y formato; identifique la contribución de las prácticas asiduas de lectura a su formación y, por otro, entienda y asuma la responsabilidad de convertirse en promotor de esta práctica, desde el entusiasmo, el contagio y el encargo social de suscitar en sus alumnos y coetáneos motivaciones por el libro y la lectura.

Desde esta postura, se acentúa la posibilidad de asumir la promoción de la lectura como contenido de la formación del estudiante, al aportarle conocimientos, habilidades y valores, expresados según se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. La promoción de la lectura como contenido de la formación inicial docente.

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	VALORES
Nociones de literatura universal, nacional y local.	Lectoras, interpretativas y comunicacionales.	Disposición para la lectura habitual, creadora y desarrolladora.
Etapas y funciones de la lectura.	Para implementar técnicas de animación hacia la lectura.	Poseer, comprar, leer y compartir libros.

Potencialidades desarrolladoras de la lectura.	En la utilización de medios audiovisuales y tecnológicos.	Fomentar el gusto estético y artístico que garantice la lectura literaria.
Diversidad de tipos y soportes de lectura.	Para la intervención pedagógica desde espacios intra y extramuros.	Disfrutar la parafernalia de las actividades de promoción del libro y la lectura.
Clasificación de los textos y sus abordajes, desde las vías y métodos para el análisis literario.	En el diseño de recursos para estimular las prácticas asiduas de lectura.	Disposición para crear, coordinar, estructurar, dinamizar, movilizar y concretar acciones y actividades de promoción de la lectura.
Pedagogía del texto en función del contexto.	Para estimular, motivar, emocionar y contagiar el gusto y el amor por los libros y la lectura.	
Tendencias y políticas de promoción de la lectura.	Para formar lectores potenciales y promotores del libro y la lectura	
Criterios para la selección de los textos.		

Esta posición, exige asegurar la coherencia de las actividades para lo cual es preciso:

- a. Tomar en consideración la características de los estudiantes, sus necesidades y potencialidades para la formación inicial docente; sus gustos, intereses y preferencias, atendiendo a la edad y a las demandas del encargo social; el proceso formativo desde los componentes académico, laboral e investigativo; las posibilidades que ofrece el proyecto educativo y las estrategias curriculares de año; así como, las oportunidades que pueden crearse, desde el proceso pedagógico, en el contexto en que tiene lugar el proceso de formación, para el desarrollo personal y profesional, como comunidad educativa.
- b. Establecer criterios para la selección de los textos, que sean expresión de las demandas formativas del proceso y de la carrera, de manera que se refuerce la educación científica, estético-literaria, histórico-moral, cognitiva, instrumental, metacognitiva y afectivo-reguladora, desde una elección intencionada que tome en cuenta las características socioculturales del contexto formativo y laboral; el valor y la trascendencia cultural y las potencialidades para la interdisciplinaridad y transdisciplinariedad.
- c. Adoptar formas individuales y grupales para la promoción de la lectura, que armonicen las técnicas tradicionales de animación hacia la lectura, con aquellas sustentadas en los avances tecnológicos.

De esta manera, se pretende asegurar que el estudiante asista a una experiencia emocional significativa y orientadora de sentidos, desde la cual pueda modificar

su manera de percibir, usar, concebir y actuar hacia las prácticas de promoción de la lectura.

Al asumir esta idea, se entiende la necesidad de reconocer, en segundo lugar, que la promoción de la lectura en la formación inicial docente de las carreras universitarias debe asumirse, además, como un tipo de actividad pedagógica propia del profesor universitario, toda vez que, aun cuando se reconoce el trabajo que desarrolla el docente en las actividades académicas, investigativas y laborales, que orienta, dirige y controla, estas solo crean las bases para disponer al estudiante hacia la lectura; pero no regula su participación como lecto-promotor, habitual y potencial, dentro de la comunidad educativa universitaria, ni en las instituciones educativas con las que se vincula durante el ciclo de formación inicial.

Al respecto, debe tenerse en cuenta que la delimitación conceptual y metodológica de la actividad pedagógica, como término aplicado a la pedagogía, ha sido abordada por García (1996); Blanco (2002; Calzadilla (2003); Güemez & Reinoso (2005); y Cortón (2008), citados por Núñez & López (2016), como *“un sistema estructuralmente diferenciable, que tiene como función una determinada clase de comportamiento, lo cual permitirá diferenciar componentes funcionales que garanticen la existencia de ella misma, como sistema, y el logro de sus objetivos”*. Al considerar, además, sus características y funciones es posible advertir las posibilidades de concebir la promoción de la lectura como un tipo de actividad pedagógica.

Se asume, entonces, que la promoción de la lectura, como un tipo de actividad pedagógica, permite informar, persuadir, exhortar, influir e incentivar a los destinatarios, modificando la percepción y valoración hacia el libro y las prácticas personales y profesionales de lectura como universitarios y futuros docentes; por tanto, la promoción de la lectura, como tipo de actividad pedagógica, asume características y funciones que se concretan cuando:

- Convierte al estudiante en lector activo y al profesor en mediador entre el estudiante el libro y la lectura.
- Posibilita aplicar estas prácticas a las esferas profesional y personal.
- Relaciona procesos, sujetos y niveles organizativos.
- Tiene salida desde los proyectos y las estrategias educativas de año académico.
- Estimula al estudiante hacia prácticas asiduas de promoción de la lectura.
- Intenciona, el diagnóstico, la intervención pedagógica, las acciones y las actividades de promoción de la lectura.

- Se orienta al desarrollo cultural, personal y profesional del docente en formación inicial.
- Estructura, organiza y concreta el proceso de promoción de la lectura en la formación inicial docente de las carreras universitarias.

Esta consideración, explica que la promoción de la lectura, como tipo de actividad, deberá transversalizar todas las intervenciones formativas, desde la intencionalidad e identidad propias del diseño y ejecución de los proyectos educativos y las estrategias curriculares de la carrera, el colectivo de año, la disciplina y las asignaturas, otorgándole al profesor universitario la condición de mediador entre los estudiantes en formación inicial docente y las actividades de promoción de la lectura, dentro y fuera de la universidad.

Luego, esta consideración supone:

- a. Valorizar la experiencia de los grupos de profesores y estudiantes que se autorreconozcan con posibilidades para ser lecto-promotores, a partir de lo cual podrán influir, con su animosidad, a motivar la afición en quienes no la tengan; además, de esta forma se consolidarán sus habilidades para liderar procesos de información, estimulación y socialización necesarios en todo proyecto que incluya la promoción de la lectura como recurso y oportunidad formativa integral.
- b. Contar con el apoyo institucional, humano y material, para crear espacios, recursos, actividades y metodologías que sirvan de base a las actividades de promoción de la lectura y se proyecten con habitualidad desde espacios intra y extramuros.
- c. Identificar relaciones de interdependencia e inclusión entre ambos procesos, sustentados en el carácter decisivo y autónomo de la carrera en el cumplimiento de las políticas y programas de promoción de la lectura, que se desarrollen, para propiciar el acercamiento al autor y su obra e incentivar la comercialización y socialización de los productos culturales destinados a la lectura y su promoción.
- d. Insertar acciones y actividades orientadas a la animación hacia la lectura, desde la dinámica de intervención del profesor universitario, ya sea al compartir sus propias experiencias como lector, o como orientador para colectivizar los aprendizajes que genera la práctica lectora, valorizando las posibilidades de cada uno como lecto-promotor.

Por tanto, las actividades de promoción de la lectura, en el contexto de la formación inicial docente de las carreras universitarias, asumen como característica fundamental: el carácter intencional que denota el lugar que se le

concede al currículo, como espacio formal de promoción de la lectura, pero las decisiones deberán cuidar la interrelación con otras actividades a realizar en la universidad, en las entidades laborales u otros espacios extra muros, lo cual deberá legalizarse en el proyecto educativo integral de las carreras y las estrategias curriculares del año académico.

Desde este marco, al insertar las actividades de promoción de la lectura en el proceso de formación inicial docente universitario, en la carrera, se deberá:

- Considerar que el objetivo, de estas actividades, es estimular la formación y desarrollo de la afición por la lectura en los estudiantes, ampliando su disposición hacia las prácticas de promoción de la lectura, logrando una mejor comprensión de la importancia de estas prácticas para su formación personal y profesional, re-significando su influencia en la comunidad educativa en la que interactúan.
- Atender las regulaciones organizativas que establecen las posibilidades de participación de los sujetos implicados en el proceso formativo, los tiempos, los recursos y los espacios identificados para este fin en el sistema de trabajo de la carrera y el colectivo de año. Es en este contexto, donde el profesor universitario concreta la promoción de lectura como un tipo de actividad pedagógica.
- Considerar que las actividades para guiar a los estudiantes hacia el desarrollo de la afición por la lectura, deberán propiciar que estos puedan identificar los propósitos de la promoción de la lectura en su formación personal y profesional; configurar el tipo de relación que sustente sus objetivos; implicarse en la selección de los textos y el tipo de lectura; reconocer los aprendizajes a los que se accede y valorizar esta actividad para ayudar a conformar la personalidad del estudiante.
- Asumir fundamentos metodológicos que indiquen las formas que adoptarán las actividades, según los objetivos y tipos de intervención, para secuenciar el acceso a las prácticas habituales de lectura. Por tanto, estas revelarán su naturaleza psicopedagógica, en la medida en que se caractericen por orientar a los estudiantes y guiarlos hacia prácticas de lectura con fines formativos personales y profesionales; estimulando el desarrollo cognitivo, afectivo, instrumental y metacognitivo expresados en los cambios cualitativos, de su percepción y valoración acerca del libro y la lectura y en su desarrollo integral; todo lo cual se materializará en su participación y compromiso con la realización de actividades de promoción de la lectura.

CONCLUSIONES

Para estructurar, organizar y concretar la promoción de la lectura en el proceso de formación inicial docente de las carreras universitarias, se deberá modificar el proceso formativo al identificar las condiciones, que justifiquen la intencionalidad formativa de la promoción de la lectura como contenido del currículo y como tipo de actividad pedagógica del profesor universitario, pero, sobre todo, permita guiar, desde el punto de vista metodológico, la intervención de los profesores y otros especialistas, como mediadores de la relación que se establece entre el estudiante, el libro y la lectura, sobre la base de la concreción sistemática y consciente de acciones y actividades que satisfagan las necesidades formativas y estimulen las potencialidades de los estudiantes como lecto-promotores.

La naturaleza pedagógica del proceso también exige: redimensionar espacio, tiempos, recursos y sujetos implicados en la promoción de la lectura, en los contextos intra y extramuros de la universidad, utilizar recursos para estimular, animar y disponer a los estudiantes hacia la promoción de la lectura, diseñar acciones y actividades orientadas a transversalizar y sistematizar las prácticas de promoción de la lectura, con un carácter intencional, valorar, de manera crítica, el proceso y el resultado alcanzado por los estudiantes como lecto-promotores, expresados en las modificaciones actitudinales en cuanto a la identificación y preferencia por la lectura y su promoción; la asiduidad con que realizan estas prácticas; el activismo en la selección, utilización y valoración de su relación personal y profesional con el libro y la lectura y, sobre todo, la manera en que el estudiante incorpora estas prácticas a su actividad académica, laboral e investigativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bavosi, A. M. (2006). Leer o no leer: ¿a quién le importa? *Revista de la Educación del Pueblo*, 2(101), 6–8.
- Borges, J. L. (1991). Biblioteca, libros, lectura. Asociación Perulibros.
- Cuba. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. (1998). Resolución 34/98. CITMA
- Cuevas Cerveró, A. (2005). La promoción de la lectura como modelo de alfabetización en información en bibliotecas escolares. (Tesis Doctoral). Universidad Carlos III de Madrid.
- García Márquez, G. (1996). Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Mérida-Venezuela*, (10), 195–218.
- Garrido, F. (2005). Entusiasta promotor del libro y la lectura, en una entrevista con Juan Domingo Argüelles en: Historias de lecturas y lectores. Paidós.

- Gutiérrez Valencia, A., & Montes de Oca García, R. (2005). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. Universidad de Juárez Autónoma de Tabasco.
- Herrera Rojas, R L. (2011). Magia De La Letra Viva: Formar lectores en la escuela. Pueblo y Educación.
- Montaño Calcines, J. R. (2017). La lectura hoy: realidades, retos y perspectivas. (Ponencia). V Coloquio Nacional de promoción y animación de la lectura "Rosa López y Ana Pons in memoriam. Cienfuegos, Cuba.
- Núñez, A., & López, R. (2016). Gestión del conocimiento universitario con una visión de la escuela rural como centro cultural de la comunidad. (Ponencia). 10mo Congreso Internacional de la Educación Superior. La Habana, Cuba.
- Sastrías, M. (1998). Cómo motivas a los niños a leer. So-saeta.
- Varela, M. (1999). La promoción de la lectura desde la biblioteca escolar. Promoción de Lectura, núcleo universitario del Táchira de la Universidad de Los Andes.

34

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA. APUNTES PARA UN PROYECTO ÁULICO

INTERCULTURALITY AND MUSICAL EDUCATION IN COLOMBIA. NOTES FOR A CLASSROOM PROJECT

Edward Nilson Zambrano Acosta¹

E-mail: ezambranoa@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7290-7221>

¹ Universidad de Nariño. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Zambrano Acosta, E. N. (2020). Interculturalidad y educación musical en Colombia. Apuntes para un proyecto áulico. *Revista Conrado*, 16(77), 258-266.

RESUMEN

La política educacional colombiana registra entre sus orientaciones la necesidad de afianzar la perspectiva intercultural de la educación para aportar a la configuración de la identidad nacional como síntesis y entrecruzamiento de las diferencias culturales. En este empeño, se reconoce las potencialidades que tiene la música para estos fines, sobre todo, si se asumen como una alternativa para fomentar la educación musical y preservar el mundo sonoro y rítmico de los grupos étnicos y pueblo indígenas en las prácticas culturales y aportar así al conocimiento y disfrute de la música tradicional como patrimonio y legado para las nuevas generaciones.

Palabras clave:

Educación musical, tradición musical, interculturalidad.

ABSTRACT

Among the orientations of education policy in Colombia is the need to strengthen the intercultural perspective of education in order to contribute to the configuration of national identity as a synthesis and crossover of cultural differences. In this effort, the potential of music for these purposes is recognized, above all, if it is assumed as an alternative for fostering music education and preserving the sound and rhythmic world of ethnic groups and indigenous peoples in cultural practices and thus contributing to the knowledge and enjoyment of traditional music as a heritage and legacy for new generations.

Keywords:

Musical education, traditional music, interculturality.

INTRODUCCIÓN

Los pueblos de América Latina asumen la necesidad de abrazar la modernidad, sin renegar de las raíces, identidades y potencialidades propias de los pueblos indígenas que aún mantienen una fuerte presencia en nuestro continente. Este propósito se suscribe al alcance de las políticas educativas orientadas a sedimentar la identidad nacional desde la identificación y aprendizaje de los valores culturales de las diferentes fuentes nutricias de la cultura.

Al convertir la educación en un efectivo medio para proteger las riquezas culturales y naturales de la nación con proyectos que van más allá del reconocimiento de los grupos étnicos y el resguardo de sus culturas, se ha creado un movimiento que apuesta por una educación intercultural desde la cual es posible gestionar contactos e intercambios que sirvan de base al fortalecimiento de la identidad étnica y cultural, que caracteriza al pueblo colombiano.

En este propósito, varias iniciativas y proyectos educativos destacan las posibilidades que tiene la música tradicional para estos fines, toda vez que en ella se expresa toda la cosmovisión de los grupos originarios y pueblos indígenas, y sienta las bases para nuevas miradas, cada vez más enfocada a acentuar la experiencia autóctona frente a la globalización musical que se extiende por todo el país.

En este marco, la escuela tiene un papel importante; pues, una cantidad importante de la música que se compone, se oye fuera de la escuela y cada vez se hacen más ajenas las particularidades culturales de la música tradicional en programas radiales, televisivos y en el currículo escolar, aun cuando se asume como que ésta es una condición inaplazable.

Se explica así que, una y otra vez, se convoque a valorar la importancia de la educación musical como alternativa viable para lograr el acercamiento a las manifestaciones musicales tradicionales, sobre todo por su vinculación con la vida, el juego y las celebraciones de los pueblos indígenas, frente a la presencia de aquellas expresiones sonoras o rítmicas generada como resultados de la migración europea y africana.

En este sentido, la sistematización de las concepciones y experiencias educativas orientada a valorar la pertinencia del tratamiento de la música de los pueblos indígenas en los programas de educación musical, advierte el desafío pedagógico que implica encontrar las sinergias entre educación musical y el tratamiento de la música tradicional en los proyectos escolares, sobre todo porque es

necesario un análisis crítico de esta problemática y plantear recomendaciones claves que sirvan de referente para la elaboración de proyectos educativos contextualizados.

Sin embargo, el análisis preliminar de las propuestas de educación musical en Colombia evidencia que, tanto en la educación general, como en los programas de formación musical especializada, la música tradicional se presenta comprimida y no como un reflejo del intercambio de flujos culturales que son resignificados a través del tiempo. Se desaprovecha así la potencialidad de la música que corresponde a grupos étnico y pueblos indígenas, aun cuando estos resultan esenciales para fomentar la adquisición de la competencia cultural y artística entendida como *“son aquellas que permiten expresarse, comprender y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas”*. (Bellido 2010, p. 5)

Desde este planteamiento, la política educativa colombiana, insiste en, la necesidad de repensar el desafío que implica crear espacios de interculturalidad desde los cuales se pueda preservar la amplia gama de lenguajes y expresiones de la música tradicional en la que se articule la expresión musical de los grupos étnicos y pueblos indígenas con otras que incluyan expresiones musicales contemporáneas.

En los últimos años, las reflexiones realizadas en torno al tema, y como parte del proyecto de investigación “Educación musical y carnaval: Proyecto de aula sobre las músicas tradicional asociada al Carnaval del perdón de los kamsá (Alto putumayo-Colombia) que se desarrolla en el marco del Programa Doctorado en Educación en la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT) en Panamá, permite establecer las relaciones necesarias entre educación musical como proceso, la música tradicional y el currículo de manera que pueda servir de base a la toma de decisiones organizativas y didácticas que exige proyectos de este tipo.

Las ideas se presentan como consecuencia del análisis planteado en el cual se presentan la educación musical y su problemática actual, se especifica en la particularidad de la música radiocanal y se presentan las sinergias que deberán tomarse en cuenta al elaborar un proyecto áulico, orientado a este fin. Un rasgo fundamental de este estudio, es el apego a la contextualización –Colombia- y que las ideas se presentan como síntesis y resultado de la interpretación y reconstrucción teórica del investigador.

DESARROLLO

La música, en su condición de lenguaje universal, favorece la eliminación de barreras que, por motivos culturales, religiosos o de cualquier otra índole, permiten una

mejor convivencia, en un clima de respeto y sensibilidad. En el siglo XXI pareciera que esta es uno de los mejores caminos para establecer el vínculo con el mundo para descubrir, percibir y comprender el mundo sonoro, sus elementos fundamentales y sus aparentes misterios disfrutando, además, del goce que se deriva al escuchar las diferentes obras maestras.

La música como todo proceso artístico puede considerarse un medio de comunicación emocional, cognitivo del compositor y del entorno cultural en que éste se desarrolla; por tanto, la música puede considerarse un instrumento, una herramienta o un medio de comunicarse con otras culturas, pues, las interrelaciones que tienen lugar en el proceso de interpretación llevan a la consecución de la interculturalidad. La música, entonces, se convierte en *“herramienta para cambiar la realidad, no sólo de los artistas, sino también de aquellas personas receptivas del arte”* (Rebernak & Muhammad, 2009). Y es que, en efecto, la música es también un tipo de narrativa, es expresión de un relato construido desde las subjetividades de individuos o grupos particulares que expresan a través de su discurso musical emociones, ideas, conceptos que incluso, no está mediada por las palabras (Samper Arbeláez, 2011).

Quizás, este es el motivo principal por el que los sistemas educativos en todo el mundo, apuestan por incluir en el currículo la Educación Musical desde edades tempranas; o lo consideran el primer lenguaje que va, con los años adquiriendo complejidad y diversidad para sedimentar los conocimientos musicales de los estudiantes.

La música puede llegar a ser un elemento de gran motivación para que, dentro del entorno escolar, se presenten numerosas actividades, en las que la música tiene un lugar importante en los juegos, las canciones, las vivencias escolares y en el quehacer diario, favoreciendo un aprendizaje afectivo.

En este caso, es preciso tener en cuenta que, la música permite el desarrollo de destrezas muy diversas, favorece la estructura, la forma de pensar y trabajar, favorece la motivación, la socialización gracias a las posibilidades expresivas y perceptivas de la música y a las diferentes formas de agrupamiento que en ésta se pueden dar.

En términos prácticos, la música sintetiza un esfuerzo humano, que depende principalmente de la construcción sociocultural; sirve de acompañamiento en celebraciones e incluso, es un vehículo para comunicar creencias, valores y formas de comportamientos.

En efecto, la música también desarrolla capacidades como la confianza, la desinhibición o la autoestima, se

desarrollan permitiendo un mejor equilibrio personal-individual del estudiante; desarrolla la escucha y la atención, la memoria, la imaginación, la autonomía la sensibilidad. Al tiempo que, estimula el sentido crítico, y emocional proporcionando una formación integral, es decir, que haga posible el desarrollo de la personalidad completa, adquiriendo hábitos, técnicas de trabajo y una óptima preparación para participar en la vida social y cultural, dentro de unas pautas de cooperación y solidaridad.

Del canto de nanas, al canto escolar (individual y coral) y de este al desarrollo del sentido rítmico por medio de la expresión corporal y los bailes folklóricos, se ha forjado el camino para adentrarse en la apreciación y análisis de obras musicales y el desarrollo del instinto creador. En este proceso, se va configurando el conocimiento musical que se enriquece y complementa con las audiciones radiales o televisadas, los conciertos de orquestas y de artistas de reconocida fama, apoyados también por la intervención didáctica de especialistas, que fundamentan los Programas de Educación Musical, por toda la América Latina.

Con mayores o menores resultados, el verdadero objetivo de la educación musical en el currículo escolar, es llevar la música a todos los estudiantes y convertir la música en un recurso educativo fundamental para la vida social y cultural de un país. Aun así, afectado por los limitados recursos, muchas instituciones y sistemas educativos en América Latina, se ven imposibilitadas de afianzar proyectos de este tipo; mientras, no pocos, como es el caso de Colombia, estimulan los esfuerzos nacionales y se pronuncian de manera firme y sostenida por la educación musical, un factor de alta prioridad en el desarrollo económico y cultural de una nación (Pierret, 1972).

Este propósito, sin embargo, obliga a reconocer que las debilidades existentes no son meros obstáculos, sino puntos de partida para promover iniciativas para conseguir los objetivos educativos propuestos, al considerar que la música en la formación de los niños, los adolescentes y jóvenes, tiene la capacidad de transmitir conocimientos, habilidades, valores intrínsecos en la cultura y, al mismo tiempo, transmite emociones y sentimientos comunes, convirtiendo la música en un instrumento idóneo para el establecimiento de un diálogo intercultural, de convivencia y respeto a la diversidad cultural.

La educación musical brinda, además, la posibilidad de acercarse a la diversidad no solamente desde el conocimiento intelectual, sino a través de la experiencia sensitiva, pero esta es una de las problemáticas que enfrenta este proceso, por eso, es recurrente que se plantee la necesidad de una nueva mirada a las concepciones que

sustentan la educación musical en Colombia. Se precisa indagar en el sentido de las expresiones musicales tradicionales que coexisten en el mundo musical, frente a la oleada de propuestas cada vez más globalizada; es necesario tener en cuenta los flujos y contenidos simbólicos que emergen de la urdimbre de universos culturales, en los que la música y las festividades resultan la piedra angular de una experiencia estética intercultural, imprescindible en pueblos de raíces milenarias.

El análisis de la educación musical Latinoamérica (escolarizada, no profesional), tiende a centrar su interés en la enseñanza de la apreciación musical y en algunos casos, se incluyen prácticas de interpretación, en los que se busca desarrollar habilidades de la escucha musical y de práctica colectiva, como fuente de recreación y significación cultural que se vincula a eventos de disfrute que estas ofrecen.

En general la educación musical en el mundo lucha por superar las limitaciones con que se incluye en los distintos niveles educativos pues los espacios y tiempos curriculares son disminuidos y no se toma en consideración la contribución de las competencias artísticas y musicales en los objetivos por mejorar la calidad de la educación

En España, por ejemplo, la decisión curricular queda en manos de cada una de las comunidades autónomas que, conforme con sus recursos, pueden incluir la educación artística en el marco del currículo optativo, según la organización curricular que disponga. Es decir, pueden optar por impartir ambas disciplinas artísticas equitativamente, priorizar una por sobre la otra, excluir una de las disciplinas, o derechamente no incorporar la educación artística en el currículo escolar (Alvarado, 2018).

Este principio de selectividad provoca una dispersión curricular (Belletich et al., 2016) que amenaza con gestar progresivamente una desigualdad socio musical, porque de momento, no todo el estudiantado tiene igualdad de oportunidades para formarse musicalmente (Alvarado, 2018).

En América Latina, se incluye la educación musical como parte del área de educación artística (Águila, et al., 2011), esta es implementada de manera obligatoria tanto en la escuela primaria como en la secundaria. Aunque la importancia de esta materia y su rol dentro del currículo escolar ha sido discutida en varias instancias sean estas locales, nacionales, e internacionales. Según un análisis coordinado por la Organización de Estados Iberoamericanos (Giráldez & Pimentel, 2011), las instituciones escolares han ofrecido tradicionalmente programas de educación artística que trabajan con cada disciplina de manera independiente.

El mismo orden, las políticas nacionales hacia la educación musical escolar, tiene diferentes formas de expresar de manera independiente o como parte del área de educación artística. En general, el desarrollo de la educación musical y su inclusión dentro del currículo escolar ha sido variable entre los diferentes países de América Latina y ha dependido de factores tales como las políticas y reformas educativas, así como de la preparación de los docentes responsables de su implementación en el aula (Águila, et al., 2011).

En Argentina la instrucción musical a nivel escolar mantiene una larga tradición y apoyo por parte del Estado. La inclusión de la música en el currículo escolar está basada en la convicción de que la música contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y los habilita a tener experiencias holísticas que integren áreas cognitivas, procesales, y actitudinales.

De manera similar, en Costa Rica la educación musical es vista como una disciplina de igual importancia que otros cursos en el currículo. En Ecuador, como en otros países latinoamericanos, la educación musical forma parte del área de educación cultural y artística (Arguedas, 2004).

En Brasil, la instrucción musical como área de estudio independiente a otras artes fue integrada en el currículo general de las escuelas, desde el Kindergarten hasta la secundaria; pero, según Hentschke (2013), existe una convicción generalizada de que los brasileños son personas muy musicales y, por ende, no existe una real necesidad de incluir a la música dentro de la educación general.

Cruz & Intxausti, (2013), al analizar la situación en Nicaragua advierte el escaso interés por las bellas artes y lo más grave, no tiene interés en la música tradicional local, al reportar los índices en el consumo de los productos musicales televisivos y comerciales que irrumpen en el imaginario infantil, a pesar del afán docente por inculcar en el estudiantado sus raíces culturales.

En general, aunque se apoya y valora la educación musical en la formación integral de las nuevas generaciones al considerar el efecto de la misma en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes y consideran que existe la posibilidad de mejorar la situación de la instrucción musical, es evidente que la calidad de instrucción musical puede variar entre países e incluso entre instituciones educativas. En ello influye la poca claridad con que los profesores de música asumen su papel mediador en la organización y desarrollo de experiencias musicales y el limitado alcance de los programas que se imparten al corresponderse directamente al grado de preparación y experiencia que estos tienen.

Al mismo tiempo, se afirma que los contenidos musicales no siempre se relacionan con la música tradicional, pues todavía siguen modelos tradicionales de enseñanza basada en el aprendizaje secuencial, el uso de instrumentos y repertorio que, si bien elevan el nivel de compromiso y motivación de los estudiantes por el estudio de la música, tiende a crear una separación entre actividades musicales dentro y fuera de la escuela.

Luego, se asume que la educación musical se convierte en una alternativa para transmitir un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que son intrínsecos del artista que la ha producido y, al mismo tiempo, transmite emociones y sentimientos que pueden considerarse comunes a todas las culturas que comparten un territorio. Pero, por las características del lenguaje musical, este se convierte en un medio más de comunicación; que tiene posibilidades ilimitadas para convertirse en la base de un diálogo intercultural en el cual se generan vivencias que pueden contrarrestar las asimetrías e inequidades, así como las formas de imposición, aculturación, dominación, racismo y discriminación étnica y cultural que muchas veces se manifiestan en la comunidad y en particular en las aulas.

Entender entonces que la educación musical es portadora de posibilidades para contribuir a la interculturalidad en las aulas, exige considerar que ésta es una dimensión del proceso educativo que proporciona experiencia de vida basadas en el respeto a la diversidad cultural; pero, también permite desarrollar competencias interculturales que permitan a todos poder convivir en armonía con los otros.

Sin embargo, los programas de educación musical, pocas veces parecerían ser un punto de encuentro entre las lógicas de apropiación de las músicas tradicionales, populares y las académicas, pues, por lo regular, se utilizan repertorios estandarizados, sobre todo europeos de los últimos cuatro o cinco siglos, y es recurrente el llamado a la búsqueda de un nuevo orden de prioridades en los que si bien, se atiende a los saberes modernos de occidente; también se tome en cuenta los saberes tradicionalmente excluidos de la academia, sobre todo, los que vienen de los grupos étnicos y pueblos indígenas, folclóricos, campesinos, raizales.

Luego, la educación musical podría convertirse en espacio para el conocimiento y la producción de nuevos conocimientos musicales, recrear aquellos que pertenecen a los originales y que desde el punto de vista estético y artístico contemporáneo; pueden enriquecer los proyectos pedagógicos orientados a proveer de significado y sentido la experiencia musical en el proceso formativo,

ampliando las posibilidades para ver y comprender el mundo, identificar las emociones, los sentimientos y pensamientos que se expresan en el producto musical y que aporta a la formación de una cosmovisión más comprensiva de las raíces que configuran la identidad nacional.

Se trata entonces de aportar una nueva visión de la educación musical al asumir la necesidad de un diálogo intercultural que permita fundar un espacio real de intercambio en el que, sin ocultar las tensiones y las diferencias, incorpore repertorios de las culturas tradicionales, con sus sonidos, timbres, armonías, ritmos; con sus lógicas de apropiación y significados de las vivencias individuales y colectivo que otorgan relevancia a la música como expresión y síntesis de la interpretación holística y los aprendizajes que emanan de la relación de los hombres con la naturaleza, la vida y los demás hombres a través del tiempo.

En este caso, la educación musical como alternativa para concretar la interculturalidad se convierte en un espacio para la producción de nuevos conocimientos y puede llegar a convertirse, desde el punto de vista estético y emergente, en una alternativa de trabajo que puede presentarse como un proyecto pedagógico que enmarque procesos formativos significativos, que aportan nuevas maneras de ver el mundo.

Existe consenso al asegurar que el universo sonoro y rítmico de la música tradicional es esencial cuando se pretende conseguir un ambiente de contacto o, más bien, de conocimiento entre las diferentes culturas, y en consecuencia estimular la disposición para participar en el proceso, apreciación y creación cultural desde la diversidad cultural y el respeto de la libertad de expresión; de ahí la importancia de la música como medio de comunicación intercultural.

En particular, en sociedades en las que coexiste la cultura de los pueblos indígenas se advierte la radical diferencia con respecto a las que ocupa la música en los diferentes sectores de la sociedad nacional, lo que obviamente hace que se intente acortar las distancias entre los grupos indígenas colombianos, que mantienen sus pautas ancestrales de vida y las practican, y de aquellos grupos que están abierto a otras experiencias musicales ligadas a la vida tradicional, espiritual y la diversión.

En Colombia se identifica la música tradicional con las expresiones sonoras y rítmicas vinculadas a las festividades de los pueblos indígenas, ellos constituyen una de las ventanas hacia una comprensión más certera de la existencia de las raíces de ciertas prácticas culturales que comparten en las comunidades actuales. Como expresión de una colectividad, esta refleja la complejidad

y riqueza del colectivo que la crea; lo cual la hace más digna de ser aprendida, directa e indirectamente a lo largo de la formación musical que reciben los estudiantes en su tránsito por las formas escolares y no escolares de educación musical.

Asumir esta perspectiva implica brindar herramientas para el estudio de la configuración cultural de manera que asegure la articulación y racionalidad entre pasado, presente y futuro de las comunidades multiculturales, sobre todo, en las que aún está presente la cultura indígena cuyas prácticas están cargadas de mensajes filosóficos de carácter axiológico para la vida.

Y es que el amplio espectro de la música, como manifestación de la diversidad cultural, refuerza la noción de que en la música de los pueblos indígenas existe un tipo de conocimiento que se adquiere por un aprendizaje orientado a enriquecer o ennoblecer a la persona, por encima de su estado natural, pues los flujos culturales que son re-significados, transformándolo en una “persona con cultura”.

En este caso, la importancia que la música tradicional de los grupos étnicos y pueblos indígenas puede estar implícita en la experiencia cotidiana de niño, adolescentes y jóvenes en una comunidad, pero sin dudas este puede formar parte de los proyectos y programas de educación musical, de manera que se logre tender puentes interculturales, convirtiéndose en una experiencia enriquecedora para todos los miembros de la comunidad educativa.

Es a partir de 1991 que al declarar en la Constitución Política de Colombia (Colombia. Congreso de la República, 1991), la responsabilidad del Estado de reconocer y proteger a toda la población colombiana al asumir términos relacionadas con la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, comienza a gestarse una mirada diferente hacia la cultura de los grupos étnicos y pueblos indígenas, sobre todo al enmarcar en las políticas nacionales el carácter democrático, participativo y pluralista que asume la República. Pero no sería hasta entrado el tercer milenio, que este propósito se planteó como uno de los mayores desafíos de la educación al consignar la necesidad de encontrar todas las alternativas posibles para generar el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, la aceptación y la alteridad ligada a la aceptación de multiplicidad de formas de vida y sistemas de comprensión del mundo diferentes de los de la cultura occidental.

Se explica así que el tratamiento de la música tradicional en los programas y proyectos de educación musical en las instituciones escolares colombianas (no profesionales) se convirtiera poco a poco en una práctica deseada

y en el discurso pedagógico se fundamentara el papel de la escuela como un verdadero espacios intercultural con posibilidades para el aprendizaje disfrute y goce con amplias posibilidades para educar el gusto estético por la música de los grupos étnicos y pueblos aborígenes dentro y fuera del currículo.

Pero, en la práctica sin demasiadas diferencias a la situación que se presenta en el mundo, la educación musical en Colombia tiene una fuerte tendencia a utilizar contenidos de la música europea, sin embargo, la presencia de la música tradicional no ha sido lo suficientemente valorizada, presentando una tendencia a la exclusión de esta. Es así que los programas de educación musical, pocas veces parecerían ser un punto de encuentro entre las lógicas de apropiación de las músicas tradicionales, populares y las académicas, pues, por lo regular, se utilizan repertorios estandarizados, sobre todo europeos de los últimos cuatro o cinco siglos, y es recurrente el llamado a la búsqueda de un nuevo orden de prioridades en los que si bien, se atiende a los saberes modernos de occidente; también se tome en cuenta los saberes tradicionalmente excluidos de la academia, sobre todo, los que vienen de los grupos étnicos y pueblos indígenas, folclóricos, campesinos, raizales.

En general, la educación musical en Colombia para las instituciones educativas públicas está enmarcada de cierta forma a los “lineamientos de formación musical” en un nivel básico, emanados desde el Ministerio de Cultura de Colombia (2016), para todo el territorio nacional, lineamientos que busca curricularmente enfocar los saberes y competencias básicas musicales, en aspectos como el desarrollo sensorial en los niños, (Sentido lúdico, creativo y estético analítico) los ejes formativos, (eje sonoro, auditivo, corporal, vocal e instrumental) diferencia de formatos musicales (Músicas tradicionales, urbana, expresiones vocales, Bandas y Orquestas) y formación musical para poblaciones en condición de discapacidad garantizando así una política de educación musical de inclusión por parte del estado colombiano.

Colombia es un país muy rico en diversidad cultural, el estado con estos lineamientos curriculares le apuesta al fortalecimiento y apropiación a nivel nacional de las diferentes representaciones musicales tradicionales representativas de las distintas regiones y subregiones colombianas, sin embargo, aunque se observa un gran esfuerzo en promover la cultura musical tradicional colombiana hacia todo el territorio nacional, se evidencia unos aspectos importantes no incluidos en estos lineamientos como son la implementación en ellos de aspectos curriculares en temas teóricos musicológicos, etnomusicología en lo

correspondiente a la música aborígen marginándolas cada vez más del campo educativo nacional.

De igual manera las políticas de financiación para llevar a cabo lo emanado por el ministerio de cultura se han quedado cortas por los escasos recursos que reciben las instituciones educativas estatales para adquirir los implementos musicales necesarios y por la no vinculación de personal docente capacitado, donde docentes con pocos conocimientos musicales han tenido la tarea de impartir esta asignatura, el caso más visible se da en los grados de preescolar y 5 años de básica primaria donde un solo docente es quien guía las labores académicas de todas las materias que correspondan según el grado de escolaridad.

En general, podría decirse que la música tradicional colombiana se ha mantenido en un estado de supervivencia. Cada vez son menos los valores musicales tradicionales que permanecen en la memoria y en las prácticas culturales actuales en Colombia, a veces, perduran conformando la mezcla intercultural que caracteriza la cultura nacional y otras, se presentan como fenómeno cultural aislado.

En particular la música de los grupos étnicos y pueblos indígenas tiene una amplia riqueza para que forme parte de los objetivos y contenidos de la educación musical e incluso de otras manifestaciones artísticas como es el caso de la danza. Muchas veces se puede percibir la unificación de la estructura del canto, la música con las estructuras de la danza, pues aun cuando son formas bien determinadas, al mismo tiempo implican una íntima integración en la comunidad.

En efecto en la música y la danza de los pueblos indígenas, predomina la disposición natural del movimiento, que conlleva al desarrollo armónico de la figura humana; expresan los sentimientos, los pensamientos, las emociones en armonía con su entorno natural y social (Quiñones, 2010). La danza y la música están estrechamente relacionadas, aunque no se puede descartar que estas dos manifestaciones pueden desarrollarse y expresarse individualmente más por el lado musical que de la danza. Las comunidades indígenas han pasado desapercibidas por gran parte de la sociedad y aún más en lo que comprenden sus aspectos estudiados y manifestaciones internas.

La gran diversidad de estas manifestaciones y sobre todo la dificultad de comprensión de las mismas cuando son escuchadas por primera vez hace difícil una presentación que pueda considerarse representativa. El problema se agudiza al saber que el lugar que las manifestaciones sonoras ocupan en las sociedades indígenas es radicalmente diferente al que ocupa la música en los diferentes

sectores de la sociedad nacional lo que obviamente hace que existan muchos malentendidos a este respecto.

De las menciones documentales analizadas en el trabajo de Bermúdez (1987), es posible concluir que lo más común era la ejecución de los bailes cantados (generalmente en círculo) con interpretación de tipo responsorial, es decir bailes en los que los participantes responden coreando a la iniciativa de un cantor principal o líder de la danza. Se ejecutaban ya fuera como diversión o como ceremonias que antecedian las batallas o eventos importantes en la comunidad, relacionados con el ciclo agrícola o con el calendario religioso.

En algunos territorios aun hoy se presentan como interpretación asociada a las actividades de carácter mágico-religioso, ceremonias guerreras, fiestas, recolección, nupcias, funerales. Pero, la gran diversidad de estas manifestaciones se presenta como una dificultad; pues se tiende a considerar una más representativa que otra, al saber que las manifestaciones sonoras de los pueblos indígenas son radicalmente diferentes de la música de otros sectores.

En este entramado cultural, el reconocimiento de la música tradicional colombiana empieza con la legitimidad que le otorga la historia y las expresiones que se han generado como expresión consciente de las condiciones culturales de cada grupo étnico, que se resiste a renunciar a lo propio, frente a la inminente articulación con otras formas tradicionales de la música heredadas o construidas durante la colonización, la independencia y otros periodos en que la presencia de la cultura occidental, marcó su impronta.

Al identificar la música tradicional como una potencialidad para la educación musical en Colombia se reconoce que esta es expresión consciente de la particularidad que se asume las distintas formas de pensamiento y expresión musical, que están conformando la identidad cultural colombiana frente al proceso de transculturación, que tuvo lugar en la nación. Téngase en cuenta que la música tradicional, el "canto" o los "instrumentos musicales que se utilizan en ella, se presentan de forma muy diversa entre los grupos étnicos y pueblos indígenas, por lo que al enfrentar el análisis del mundo sonoro colombiano es preciso mirar al pasado y a las comunidades que por todo el país vanos revelan su existencia.

El estudio de este tema se torna cada vez más complejo sobre todo porque en los últimos veinte años, es bastante escasa y dispersa la investigación en la música tradicional, por tanto, incluirla en las prácticas de educación musical es complejo y, por tanto, se necesitan formas nuevas y propuestas sugerentes que sitúen todo el esfuerzo en

el tratamiento de áreas culturales más o menos homogéneas en las que, aunque con algunas variantes, tanto los instrumentos musicales, como los cantos y bailes, poseen patrones y estructuras similares.

Desde esta posición el sistema educativo colombiano, reafirma la necesidad de buscar alternativas en las que se pueda concretar el derecho de mantener y cultivar los valores culturales de los diversos grupos étnicos y pueblos indígenas y promueve iniciativas para concebir esta idea como el núcleo de los programas o proyectos de educación musical con una orientación intercultural. El desafío en este caso está en regular un marco de referencia para las propuestas que, aunque diversas por la especificidad del contexto, tenga una base metodológica común.

En primer lugar interesa dejar sentado al idea de que una propuesta de este tipo debe responder al marco legal del sistema educativo debe asumirse como una respuesta de la escuela impulsada de común acuerdo con los miembros de la comunidad educativa, los que asumen la necesidad de aportar a la educación intercultural al conseguir que el estudio, disfrute de la música tradicional de los grupos étnicos y pueblos indígenas contribuye a promover relaciones de igualdad o la cooperación entre personas de y que el intercambio entre estos universos culturales constituye una experiencia, que contribuirá a establecer nuevas dinámicas en relación entre grupos humanos culturalmente diversos, que contribuirán al enriquecimiento mutuo fruto de la comunicación y del conocimiento del otro.

En segundo lugar, resulta necesario concebir la intervención desde una perspectiva totalizadora y global que apuesta por reducir los prejuicios, el desconocimiento de la música tradicional al educar en la sensibilidad y disfrute que proporciona el contacto con las formas culturales tradicionales.

En tercer lugar, urge entender que la música, como la danza, la literatura o los juegos tradicionales, son manifestaciones colectivas en las que se expresa la esencia del saber, las creencias y las costumbres de cada cultura y que en esa diversidad expresiva se van develando las raíces de la identidad nacional pues, aun cuando sean diferentes los estilos y las estructuras; el período histórico, el área geográfica o tipo de expresión cultural que se practique, estas son formas de expresión de los más profundos sentimientos y aspiraciones que no pertenecen.

En cuarto lugar y más en relación directa con el proceso pedagógico el tratamiento de la música tradicional dentro de la educación musical debe concebirse como un proyecto transversal que utiliza y redimensiona los espacios educativos: aulas, talleres, patio escolar, y amplía la

participación de la familia y miembros de la comunidad como principales educadores. De este modo le profesor o profesora de música actúa como mediador de la experiencia que se comparte directamente con los miembros de los grupos etnos o pueblos indígenas que coexisten en la comunidad educativa, acortando las distancia entre el conocimiento teórico y práctico y enriqueciendo a todos por igual

En quinto lugar, se recomienda utilizar metodologías activas propias de la educación musical en las que se le confiera relevancia a la práctica auditiva, interpretativa, y creativa sin abandonar la identificación de los elementos fundamentales que le otorgan relevancia y sentido de la música radiocanal ya sea en su vínculo con hechos, acontecimientos de la naturaleza y la vida; así como en unidad con otras manifestaciones con las que esta se presenta. De este modo, los estudiantes podrán construir su propio conocimiento mediante la indagación y la búsqueda de información la capacidad de síntesis, el grado de significación de las tareas y la disponibilidad con que se implique los participantes.

En sexto lugar, resulta necesario estructura proyectos áulicos que sirvan de base para presentar resultados de las influencias y los aprendizajes. en ellos es preciso delinear los recursos que se utilizaron para el conocimiento, la interpretación, el ejercicio crítico y la reproducción total del aprendizaje como acto artístico que se devuelve a la comunidad como ejemplo de apropiación intercultural.

CONCLUSIONES

El análisis de las perspectivas teóricas y prácticas que caracterizan la educación musical en el mundo advierten la necesidad de asumir nuevas posturas en cuanto a la organización y metodologías para concebir los proyectos y programas con este fin. Sobre todo, se justifica la idea de que es preciso reconocer que:

- Los objetivos de la educación musical deben asumirse desde la totalidad de sus potencialidades por lo que se asume la formación integral como un eje de referencia para la toma de decisiones didácticas.
- El análisis de los contenidos evidencia las limitaciones con que se presenta el estudio de la música tradicional desaprovechándose las oportunidades para crear experiencias que enriquezcan el acervo cultural de toda la comunidad y propicien el dialogo intercultural que se necesita potenciar.
- Para conseguir este propósito es preciso delinear la relación entre la música tradicional colombiana y la educación musical mediante la elaboración de un proyecto áulico como resultado práctico del estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, D., Núñez, M., & Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. En, A. Giráldez y L. Pimentel, Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica. (pp. 21-30). Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Alvarado, R. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42 (2), 677-698,
- Arguedas, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 28(1), 111-122.
- Belletich, O., Wilhelmi, M. R., & Angel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España: El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva educacional*, 55(2), 158-170.
- Bellido, J. (2010). Competencia Cultural y Artística. El papel de la creatividad en la búsqueda de itinerarios posibles para el tránsito desde el lujo a la necesidad. (Ponencia). I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. Andalucía, España.
- Bermúdez, E. (1987). Música indígena colombiana. *Colombia Maguaré*, (5), 85 – 98.
- Colombia. Congreso de la República. (1991). Constitución política de Colombia. *Gaceta Constitucional*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Colombia. Ministerio de Cultura. (2016). Lineamientos de formación musical: nivel básico. <https://www.min-cultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/Lineamientos%20Nivel%20B%C3%A1sico/BineamientosBasico.pdf>
- Cruz, J., & Intxausti, N. (2013). La educación artística en Nicaragua una investigación en el marco de la cooperación educativa iberoamericana. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 143-158.
- Giráldez, A., & Pimentel, L. (2011). Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica. Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Hentschke, L. (2013). Global policies and local needs of music education in Brazil. *Arts Education Policy Review*, 114, 119-125.
- Pierret, F. (1972). Mito y realidad de la Educación Musical en América Latina. *Revista Musical Chilena*, 26(17), 24-35.
- Quiñones, J. (2010). La música de los pueblos originarios de América y su relación con el mito, el rito, el juego y la fiesta. *Música, cultura y pensamiento*, 2(2), 89- 95.
- Rebernak, J., & Muhammad, I. (2009). Interacciones artísticas y competencias interculturales en el Mediterráneo. *Quaderns de la Mediterrània*, 12, 265-270.
- Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas *El Artista*, 8, 297-316.

35

TEACHING HUMAN BEHAVIOUR WITH THE CASE OF MANIPULATIVE IMPACT OF MEDIA RESOURCES ON AN AUDIENCE UNDER PANDEMIC CONDITIONS

ENSEÑAR EL COMPORTAMIENTO HUMANO CON EL CASO DE IMPACTO MANIPULATIVO DE LOS RECURSOS MEDIÁTICOS EN UNA AUDIENCIA EN CONDICIONES PANDÉMICAS

Vasil Zagitovich Garifullin¹

E-mail: vasilgarifullin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9402-0018>

¹ Kazan Federal University, Russian Federation.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Garifullin, V. Z. (2020). Teaching human behaviour with the case of manipulative impact of media resources on an audience under pandemic conditions. *Revista Conrado*, 16(77), 267-271.

ABSTRACT

This paper examines the teaching method of analysing human response with the case of the technologies of origin of fake news in the Internet space and the methods of its dissemination in the media in pandemic conditions by the example of the regional media activities in the Republic of Tatarstan, being the constituent entity of the Russian Federation which is one of the most saturated with media resources. Today interest in the problem of manipulative influence of media resources on their audience is growing more and more. It is the media field that is capable of shaping the basic news agenda, cutting off "inconvenient" information, and disseminating opinions supported by an "all-knowing expert". Purposeful informational influence leads to the fact that a person easily perceives new ideas and considers suggested opinions as his/her own thoughts. The main purpose of manipulation is skillfully hidden; it should not be discovered even if the attempts at manipulation are exposed. In today's difficult situation, when a pandemic is taking place in the world, various sources of information are engaged in spreading false news that can become dangerous for part of society. Such information appears more and more often against the background of general panic; and people pay attention to it, because the main topic of such news is health and death.

Keywords:

Manipulation, teaching the media resource, impact, audience, social networks.

RESUMEN

Este artículo examina el método de enseñanza de analizar la respuesta humana con el caso de las tecnologías de origen de las noticias falsas en el espacio de Internet y los métodos de su difusión en los medios en condiciones de pandemia a través del ejemplo de las actividades mediáticas regionales en la República de Tartaristán, siendo la entidad constituyente de la Federación de Rusia, que es una de las más saturadas de recursos mediáticos. En la actualidad, el interés por el problema de la influencia manipuladora de los recursos de los medios sobre su audiencia está creciendo cada vez más. Es el campo de los medios de comunicación el que es capaz de dar forma a la agenda informativa básica, cortar información "inconveniente" y difundir opiniones respaldadas por un "experto omnisciente". La influencia informativa intencionada conduce al hecho de que una persona percibe fácilmente nuevas ideas y considera las opiniones sugeridas como sus propios pensamientos. El objetivo principal de la manipulación se oculta hábilmente; no debe descubrirse incluso si se exponen los intentos de manipulación. En la difícil situación actual, cuando se está produciendo una pandemia en el mundo, diversas fuentes de información se dedican a difundir noticias falsas que pueden volverse peligrosas para parte de la sociedad. Esta información aparece cada vez más a menudo en un contexto de pánico generalizado; y la gente le presta atención, porque el tema principal de tales noticias es la salud y la muerte.

Palabras clave:

Manipulación, enseñanza del recurso mediático, impacto, audiencia, redes sociales.

INTRODUCTION

Manipulating information is one of the most effective methods of shaping public opinion. At the same time, various methods of influencing human consciousness are actively used. Manipulations can be successful only if a person does not notice that he/she is being manipulated, since the influence occurs at the level of the psyche. And for this, manipulation must be covert, so that neither individuals nor society as a whole could notice the purposeful influence. The task of manipulation is the deprivation of the possibility of free choice, the establishment of control over behaviour, and coercion into certain actions.

The most effective means of manipulative influence today are the media space and social networks. Manipulation in this case is based on differentiating the information space into segments, emphasizing information flows on any specific objects (by territorial, nationality, by belonging to a particular social group, etc.). Taking this into account, the “necessary” information flows are formed; control and adjustment are carried out.

In our paper, we tried to analyse the specifics of the use of manipulative technologies by Russian media resources in the context of the coronavirus pandemic. It was during the pandemic that an explosive growth in the media audience was observed, primarily due to the fact that many people spent more time at home due to self-isolation, and began to show interest in everything related to events related to the coronavirus: an increase in the number of infected people, imposed restrictions (cancellation of mass events, closure of shops and shopping centres, transition to distance learning), government measures for social protection of the population, etc. This situation has a two-fold effect on the activity of media resources: on the one hand, the inflow of users to websites and to social networks has increased; and on the other hand, the flow of unverified information has increased. In these conditions, the media have become one of the main manipulative tools.

METHODOLOGY

Many researchers are engaged in the problem of manipulating the mass consciousness. In recent years, a fairly large number of studies on this topic have appeared. In his monographic work, Kara-Murza (2000), investigates the basic signs and symptoms of manipulation. Interesting methodological approaches to the classification of ways and methods of manipulation can be found in the works of O'Donnell & Jowett (1992); Adelstein (1997); Dotsenko (1997); Lull (2000); Chomsky (2002); Dzyaloshinskiy (2006); Van Dijk (2006); Gazizov (2009); Druzhinin (2017).

DEVELOPMENT

As we know, manipulation is a hidden action. In this case, the manipulated object should not detect it. In his monographic work, Kara-Murza (2000), points to a number of basic signs and symptoms of manipulation. They include a peculiar language and expressive presentation of information, operational and sensational nature of information, repeated repetition, dividing basic information into small components, removing the “most valuable” facts from the context, the totalitarian nature of the information source, mixing assessments and the information itself manipulation (Kara-Murza, 2000). Attempts to mask manipulative information by an expert or authority, decoherent quotes, and reinforcement of stereotypes are also characteristic to manipulation.

As an initial action, a strong stream of objective information is created. At the same time, it is given without any systematization. Then the audience's reaction to specific information blocks is monitored, what makes it possible to adjust the agenda. Methods such as rearrangement, involvement of authorities, and paralipsis are used. Reality is reflected in a falsified form according to the results of secondary control: only the necessary quotes, statistics, and sociological data are selected. All this is built in the right way, supplemented with visual elements, enhanced by linguistic means of emotional expressiveness.

The most widely used method of manipulating public opinion is the creation of stereotypes. This method is based on instilling certain images in people in relation to current events and phenomena in the life of society, in relation to certain social strata and groups and individuals. Such methods are often used by media resources, especially during periods of election campaigns. In this case, the imposed image of a leader of social and political life serves as a classic stereotype. The image of a politician is made the way the voters want him to be. That is, the formation of an image is carried out in accordance with the “request” of society and the expectations of people, rather than the objective reality are in the foreground (Dzyaloshinskiy, 2006).

In a situation where people become vulnerable to an incomprehensible situation or event, they begin to believe in all the information that is offered to them or is easily available. Very often people do not even try to analyse this information due to the large flood of news. People simply have little time to check and analyse information received from outside. Therefore, most manipulative news is aimed at a mass audience ready to assimilate any proposed content. If such information has a flashy title or an interesting visual

sequence, then the likelihood of memorizing the text is even more increased.

The mass audience is interested in those topics that are aimed at the private life of public people, at unhealthy interpersonal relationships, at health problems, at sensations. At the same time, the audience pays attention to the bright headlines, simultaneously memorizing the essence of the information. By preferring these topics for daily reading, the mass audience creates a great potential for manipulation by the media.

Since mid-March 2020, the information agenda in Russia, as well as in the regions of the country has been captured by the topic of the spread of a new coronavirus infection. The situation changed almost every day, and as a result, the audience's interest in news increased. For example, according to the Yandex service "WordStat", in March 2020, residents of the Republic of Tatarstan typed the query "Novosti" into the search system 1,059,842 times, while in the same period last year it was 274,444 times. According to the service, in April residents of Tatarstan typed into the search engine the query "coronavirus" 3,101,222 times, and already in May it was 1,981,794 times. This is due to the weakening of restrictive measures and the lifting of the self-isolation regime (Internet service Yandex. Selection of words", 2020).

With the advent of the pandemic, the media environment in the Russian media has changed. There was too much information on the unknown virus, and it is almost impossible to verify its reliability and validity. A large niche in the media space was occupied by media events related to statistics on morbidity. It is impossible to find out whether the formed media events are real, since the event was taken from the data of the operational headquarters created by the Russian government.

We also noted a wave of fake media events, which were formed on the basis of various statements and unverified figures created according to the principle "as reported by the media outlet's own source." The general media picture was more like a mass hysteria. The content became entirely composed of media events related to the coronavirus pandemic.

A manipulative approach to the audience is primarily based on the fact that a reader has familiarized with the information and considers it the most correct. In fact, this information is false, but thanks to manipulative technologies, the audience will not understand that they have been deceived. For example, this is how various myths related to health in a pandemic emerged. The most famous myth was spread about vitamin C, about the benefits of which many publications wrote. This information is still popular.

The reason for this is the competent manipulation on the topic of health, since people are used to believing in the benefit of "folk" remedies for colds, and readily available pharmaceuticals. Manipulation in this case serves the interests of pharmaceutical companies.

Fake messages related to methods of treating a viral disease began to appear on the Internet. It has become popular on social networks to send short videos or text notes with headlines about the benefits of folk remedies: "The folk remedy protects against the coronavirus," "The best medicine that was hidden from us," "Buy it at the pharmacy! This is a tool that kills any virus." People begin to believe that lemon and ginger really help in the fight against disease through such publications. Due to the active distribution of such fakes, lemon and ginger were bought from stores, as a result of which these products have risen in price at times.

Certain media resources distribute false information that can become fatal for some people. For example, in Iran, a large number of people died due to the false news about the methods of treatment for COVID-19 (In Iran, more than 300 people died from alcohol treatment, 2020). The fake news contained information that alcohol helps to cope with the disease. As a result, several hundred people died from methyl alcohol poisoning. In a pandemic, such news appears more and more often. The audience tends to believe in any information against the background of such a panic, as people need to calm their nerves and feel safe. The creators of manipulative information perfectly understand this need for a mass audience and come up with new forms and methods to intimidate the audience, while controlling its consciousness.

Many media resources published false figures about the spread of the virus using overstated statistics on the number of infected and dead people, "secret documents" on the imposition of a curfew or quarantine in a particular city. Operating with inaccurate data, the authors of such materials publish them for the sake of a joke or deliberately try to cause panic and fear among Internet users. However, thanks to the effective work of law enforcement agencies, the situation was resolved.

It is possible to purchase false publication material for a small amount on some sites. In this situation, it is frightening that such publications can be bought and posted on the networks by anyone. In contrast, a number of proactive journalists and bloggers have launched the coronafake.ru website, which publishes false news about the pandemic (Fakes about coronavirus, 2020). Here we can find fakes that were posted on various social networks.

Despite the fact that regional media are more familiar with the specific situation on the ground, they still were not immune from the publication of false information. For example, the website “Kommersant.Ufa” published material that two sites at the Northern cemetery in Ufa have been allocated for the burial of the dead from the coronavirus. They are supposedly designed for 1000 people. It also says that the municipal budgetary institution “Integrated special service centre of Ufa” a special instruction has been created for such burials, which provides for a reduction in the number of participants in the funeral, as well as the burial of bodies in a closed coffin (At the Northern cemetery of Ufa, a territory is reserved for the burial of victims of COVID-19, 2020).

This information contributes to the formation of a disturbing picture among the audience associated with the hundreds of deaths. It turned out that the information is not true. It was officially denied by the city administration.

Next, we will consider the publication “A patient with COVID-19 who survived after mechanical ventilation told how the disease proceeded” in the Tatarstan media outlet “Realnoe Vremya” (Actual times) (A patient with COVID-19 who survived after mechanical ventilation told how the disease proceeded, 2020). The media event was created specifically to take part in the hype surrounding the coronavirus infection pandemic. With the help of a glorification strategy, the publication creates a media event that will fit into the information agenda that has already gained momentum. The presentation method shows in the most colourful way that the media event was formed only for the sake of the hype.

Very often we see a media event formed on the basis of a small inconsequential fact. An example is the publication in the newspaper Kazanskije vedomosti “Moscow buys tests for coronavirus from Kazan” (Moscow buys tests for coronavirus from Kazan, 2020). Here, with the help of the strategy of heroization, the image of a heroic Tatarstan is created: it saves the whole country from an evil enemy. Moscow laboratories purchased from the enterprise new tests, which were developed in the Kazan laboratory. As a consequence of the formation of this media event, one can consider the fake news: after all, it was impossible to declare that Moscow was buying from Kazan on the basis of the fact that happened, because these tests are sold by some enterprise that has nothing to do with Kazan.

In the article “Parcels from China must be treated with an antiseptic: scientists from KFU talked about the fight against coronavirus”, the Prokazan edition formed a media event that looked more like an intrigue (Parcels from China must be treated with an antiseptic, 2020). Note that during

the formation of the text, a substitution took place, and as a result, a fake entered the media space. The fact is that further it was explained in the publication that information about the disinfection of Chinese parcels is just another myth.

The publication in the media outlet “Idel.Realii”: “Coronavirus and trust: why data on the spread of COVID-19 in Tatarstan and Russia are unreliable” forms a media event based on empty comments and fake data (Coronavirus and trust: why data on the spread of COVID-19 in Tatarstan and Russia are unreliable, 2020). The media event turns out to be a real fake, since it does not contain a real event. That is, the media outlet does a favour to readers, as if worming its way into confidence by forming the next media event from the already existing information and making a certain compilation of media events.

Thus, in the context of the coronavirus pandemic, media resources create false news aimed at manipulating consciousness. Some media outlets do not check the news for veracity and create flashy headlines for this unverified content in order to attract large audiences. The flood of negative information can sow an even greater fear of illness. In this case, people will begin to make even more wrong decisions. As a result, the number of victims will increase, and this will become another news feed for media resources. In fairness, it should be noted that law enforcement agencies were actively working during this period to identify and eliminate false content in the media sphere (The Prosecutor General revealed new fakes about the coronavirus on the network, 2020).

However, the huge amount of information in the network space does not allow taking adequate measures to eliminate the flow of lies. Here, the problem of compliance with ethical standards on the part of journalists and all creators of media content come to the fore. The best solution to this problem is, in our opinion, more purposeful work of specialized sites (such as Stopkoronavirus.rf) with their active presence on all platforms and social networks.

In the course of the study, the process of development of manipulative technologies in the context of the activities of media resources was studied. Unfortunately, a large number of media resources by their journalists and creators of media content conduct their activities in bad faith violating the ethics of the journalist and not checking information. Manipulation in the information space has increased dramatically since the onset of the coronavirus pandemic. People will always be ready to learn new facts related to the pandemic, because it concerns everyone. Taking advantage of this, some media resources settled down to a

course of attracting the attention of the audience through unverified or false information. In these conditions, the flow of information has increased causing panic or promoting anti-scientific methods of treatment. The spread of false information is also influenced by the fact that the last is freely sold on the Internet, making it easy to buy and distribute fakes.

The main methods of manipulation in this context are: label-sticking, the method of creating information feeds, inventing a non-existent fact, and using oppositions.

With the decrease in the threat of a pandemic, the scale of the use of manipulative technologies in the media space remains quite large. At the moment, neither journalists nor the state have the ability to regulate this situation and eradicate false information completely.

To eliminate manipulation in a pandemic, it is necessary to strengthen the effectiveness of specialized media resources with their active presence on all platforms and social networks.

CONCLUSIONS

Thus, it can be argued that media resources have become one of the main tools for manipulating public opinion. They continue to dictate their values, behaviours and norms to the audience. This can be seen most clearly in the Internet space, since the regulatory documents governing information flows have not been fully developed here. Manipulative technologies have become even more actively used in a pandemic, since in such a difficult situation, the vast majority of media resources began to focus in their information agenda on news related to the coronavirus and self-isolation, giving less preference to other topics.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Adelstein, A.S. (1997). Total Propaganda. From Mass Culture to Popular Culture Текст.
- Chomsky, N. (2002). Media control: The spectacular achievements of propaganda (Vol. 7). Seven Stories Press.
- Dotsenko, E. L. (1997). Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and protection. CheRo, Yzdatelstvo MHU.
- Druzhinin, A. M. (2017). From dialogue to manipulation: a critical analysis of modern media practitioners. Philosophical Thought, 1, 1-16.
- Dzyaloshinskiy, I. M. (2006). Manipulative technologies in the media. Bulletin of Moscow University. Series, 10, 29-55.
- Gazizov, R. R. (2009). Manipulative Technologies of Regional Media: Trends and Directions of Development in Political Discourse 2007-2008. Scientific notes of Kazan University. Series "Humanities". 151, 92-98.
- Kara-Murza, S. G. (2000). Manipulation of consciousness. Algorithm.
- Lull, J. (2000). Media, communication, culture: A global approach. Columbia University Press.
- O'Donnell, V., & Jowett, G. S. (1992). Propaganda and persuasion. Sage.
- Van Dijk, T. A. 2006. Discourse and manipulation. Discourse & society, 17(3), 359-383.

36

APUNTES PARA LA PRÁCTICA DE LA EDUCACION MULTICULTURAL EN COLOMBIA

NOTES FOR THE PRACTICE OF MULTICULTURAL EDUCATION IN COLOMBIA

María Cristina Soto Fraga¹

E-mail: mariasotofraga@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5068-9956>

¹ Institución Educativa Municipal San Juan Bosco. Pasto. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Soto Fraga, M. C. (2020). Apuntes para la práctica de la educación multicultural en Colombia. *Revista Conrado*, 16(77), 272-279.

RESUMEN

Varias investigaciones avalan que la sociedad actual se torna cada vez más compleja en la medida que las diferentes culturas que conviven un espacio territorial se enfrentan a las hegemonías que subyugan o transparentan su existencia. En este contexto la educación tiene la responsabilidad de afrontar desde sus prácticas la ambigüedad y la incertidumbre acerca del futuro inmediato de la multiculturalidad en tiempos de globalización. Las reflexiones teóricas respecto a esta problemática constituyen aquí un referente necesario cuando se plantea como objetivo de este trabajo, identificar la posición que debe asumirse en la práctica educativa colombiana. Se intenta superar la ambigüedad conceptual y dejar planteada la relevancia de la educación multicultural, desde la cual se configura un grupo de ideas para una proyección nacional, coherente con los reclamos de las políticas internacionales que avalan la manera que permita superar.

Palabras clave:

Educación multicultural, diversidad cultural, interculturalidad, pluriculturalidad.

ABSTRACT

Several investigations support that today's society becomes increasingly complex as the different cultures that coexist in a territorial space face the hegemonies that subjugate or make their existence transparent. In this context, education has the responsibility to face ambiguity and uncertainty about the immediate future of multiculturalism in times of globalization through its practices. Theoretical reflections regarding this problem constitute here a necessary reference when the objective of this work is proposed, to identify the position that must be assumed in Colombian educational practice. An attempt is made to overcome the conceptual ambiguity and raise the relevance of multicultural education, from which a group of ideas is configured for a national projection, consistent with the demands of international policies that support the way to overcome.

Keywords:

Multicultural education, cultural diversity, interculturality, multiculturalism.

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX, los temas culturales han venido alcanzando relevancia en políticas sociales. Asuntos relacionados con el derecho, la superación de tendencias excluyentes de toda diferencia a dado lugar a la búsqueda de espacios comunes en los que la diferencia se erige como un valor agregado en los grupos, comunidades y naciones. Así en los años 90, toda referencia a la diversidad cultural se fue convirtiendo en uno de los temas de primer orden tanto para el discurso sociopolítico, como en los proyectos educativos, sobre todo institucionales.

La fuerza de los movimientos por los derechos humanos y la necesidad de una mirada crítica a los efectos de la segregación en la humanidad, ampliaron el diálogo y dio lugar a múltiples posturas que han comenzado a alinearse en una práctica cada vez más concreta. Para nombrar este proceso se utilizan términos que, aunque tienen alcances diferentes, tienen en común, el reconocimiento que la cultura es expresión en si misma de la existencia de múltiples culturas.

Términos como diversidad cultural, interculturalidad, pluriculturalidad, multiculturalidad resultan formas diferentes de aludir a lo diferente y lo común. La diversidad cultural, reconocida de manera positiva, como patrimonio común de la humanidad, se entiende como forma de existencia de los valores, conocimientos, tecnologías, prácticas, innovaciones y formas de organización de las diferentes culturas, que alcanzan igual valor para el desarrollo, y que enriquecen mutuamente la vida intelectual, afectiva, moral y espiritual. La interculturalidad como expresión de relación recíproca entre los colectivos culturales en base a la apreciación de 'el otro' diferente; la pluriculturalidad como particularidad de una región en su diversidad cultural y la multiculturalidad, como expresión explícita de la interrelación entre culturas en un mismo espacio, comenzó a incluirse en los programas políticos, en los objetivos de proyectos sociales y en iniciativas no gubernamentales que centran la atención y ayuda a la diversidad étnica, cultural, idiomática, que como resultado del cruce de culturas, hoy la lucha contra el silencio al que fueron condenadas por las culturas hegemónicas.

Es en el diálogo entre los diferentes grupos y culturas que se construye esta nueva sociedad multicultural y deja planteado la necesidad de preservar y favorecer como un bien positivo y enriquecedor la interrelación y el intercambio entre los distintos grupos culturales.

Trabajar para contribuir a superar la complejidad con que hoy se enfoca el intercambio entre los distintos grupos y crear otras formas de relacionarse y comportarse en este nuevo orden social, facilitando la creación de un lugar

de encuentro entre las diferentes tradiciones culturales, coloca a la educación como principal escenario. Sin embargo, para conseguir este propósito la atención en la ambigüedad conceptual y la diversidad de enfoques metodológicos hace mucho más compleja la posibilidad de fundamentar las decisiones que sustentan las propuestas pedagógicas de educación multicultural en contextos en que la diversidad cultural se considera el sello distintivo, como es el caso colombiano.

En efecto es preciso reconocer que la multiculturalidad y sus consecuencias hacen mella a nivel nacional. Las limitaciones con que se ha enfocado la multiculturalidad en la práctica educativa se identifica como uno de los elementos que da origen a los conflictos culturales, ideológicos en Colombia. Ciertamente es que la educación colombiana, como otras naciones de Latinoamérica, no ha logrado convertirse en un espacio de posibilidades para la sana convivencia de culturas y aunque se reconoce que está es una región nicho de las artes, las tradiciones, los saberes ancestrales valiosos aún en el presente, no se consigue, precisar por qué, el cuándo, hasta dónde y cómo convertir la educación, la multiculturalidad en una herramienta de progreso intelectual y de paz.

Urge reconocer que para una sociedad multicultural facilita y propicia el desarrollo de la diversidad, en oposición a la segregación, al racismo, al sexismo, o cualquier tipo de discriminación; en ella se cimenta y facilita la interrelación profunda entre los distintos grupos con una mención especial al diálogo y la intercomunicación entre los grupos. Pero esto supone estimular desde la formación de los niños, adolescentes y jóvenes una apertura a la comunicación entre grupos en las que se le ofrezca oportunidad a los grupos minoritarios la posibilidad de participar desde sus códigos culturales en un diálogo de igualdad, que destierre el posicionamiento etnocéntrico, paternalista o de relativismo cultural.

DESARROLLO

Ciertamente es que al aludir a la multiculturalidad resulta difícil y complejo, pues este es un término polisémico. En la actualidad se identifican al menos dos usos: como hecho y como valor. Así, el término puede ser usado o bien descriptivamente como una realidad observable, o bien normativamente como un ideal y un desiderátum.

En el primer caso multiculturalidad describe un hecho evidente: la coexistencia dentro de un mismo territorio (estatal) de culturas diferentes y nada más. En el segundo caso, traspasamos el umbral de un juicio de hecho y nos adentramos en los juicios de valores. En este segundo sentido, la multiculturalidad se refiere a un modelo de

sociedad donde la relación entre todas las culturas existentes (según el uso descriptivo del término) es de igualdad, y donde todas ellas tienen un mismo reconocimiento en la esfera pública.

La multiculturalidad tiene dos sentidos. El primero, es simplemente la descripción de la diversidad cultural existente en determinado territorio, una realidad que está ahí, que no tenemos que imaginar ni inventar. Mientras que el segundo, es cómo debe organizarse la vida social y pública tomando como base esa diversidad.

Lo multicultural es todo aquello que le ha venido sucediendo a nuestra sociedad desde que se tiene registro de la humanidad, pues en todo momento se ha visto abocada, en algunos casos a relacionarse con otras culturas (interculturalidad) y en otros casos a coexistir con otras civilizaciones o grupos étnicos, de tal manera que ha surgido el movimiento que la promueve: el multiculturalismo soliviantado por Michael Waltzer y Charles Taylor (Taylor)

En estas aproximaciones con los otros, obligadas, inducidas, provocadas, deseadas o elegidas; la forma de “ser en el mundo” de ellos, tarde o temprano, termina influyendo en “mi forma de ser” y viceversa, tanto así, que en algún momento se pierden los rasgos característicos de los unos y se vuelven los rasgos característicos de todos y deja de ser “mi” cultura o “tu” cultura, para convertirse en una nueva cultura, producto de la mezcla entre una o dos que fueron quedando atrás en el tiempo y en su ser originario.

En otros casos, se asocia la multiculturalidad con la defensa o la alusión a las minorías étnicas, cuando en realidad, se trata de cualquier encuentro cultural en cualquier parte del mundo, y no se refiere únicamente a los indígenas o a los grupos sociales de una determinada raza, lugar o proveniencia. Donde haya grupos humanos hay multiculturalidad, la escuela es multicultural, el barrio, el pueblo, la ciudad y el espacio multicultural modelo es la escuela. Tarde o temprano, en algún momento de la vida académica llega o se va del ambiente escolar un estudiante, un docente, un directivo y se convierte este lugar en una especie de colonia de abejas que prospera y poliniza este campo y otros.

Es así como ésta se ha convertido en el producto de las luchas en los pueblos, el tema de la multiculturalidad ha llegado también a la educación, puesto que la multiculturalidad tradicional se enmarca en la raza, la religión y no tienen en cuenta la diversidad en el contexto social y escolar ya que es necesario darle una nueva vida a los elementos culturales propios, recuperando y consolidando las identidades de los estudiantes.

Por tanto, cuando se habla de la educación multicultural, se asume que ésta puede verse como una alternativa a las formas de educación oficial, que sea pertinente a la diversidad cultural o un enfoque pedagógico directamente relacionado con la inclusión cultural, comportamental, relacional y cognitiva, donde la escuela y el aula de clases están sometidos a la reorganización para mejorar la enseñanza aprendizaje así como la convivencia escolar. Así, la manera en que se construyen estas posiciones tiene su base en la relación interna que explica su objetivo, contenido y formas variadas de concretarse.

Al otorgar relevancia política y cultural de la multiculturalidad como un principio esencial para el desarrollo de las naciones, resulta inminente pensar como incluir en la educación creando las condiciones para responder a la necesidad de difundir un pensamiento centrado en el respeto y valoración de la contribución de las diferentes culturas a la construcción y desarrollo de las identidades nacionales.

Aunque esta relación aparece vinculada a los problemas actuales, la relación entre estos dos términos (Educación multiculturalidad) tiene sus antecedentes históricos en las políticas educativas de asimilación e integración cultural, que se concretó en propuestas educativas para tratar de igualar los colectivos minoritarios dentro de una cultura mayoritaria, con una pretensión de asimilación cultural.

Esta posición generó el discurso de la diferencia y las jerarquía de clases y de grupos raciales, al tiempo que se hace referencia a la integración social, el entendimiento cultural y una igualdad de oportunidades para cada persona en el marco de la sociedad, en un esfuerzo por superar problemas y estimular el desarrollo pleno de la personalidad humana, contribuir con el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, en pro de la paz mundial (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

“El enriquecimiento de la combinación de estos términos en la llamada la educación multicultural llegó a concebir la posibilidad de crear igualdad de oportunidades para alumnos y alumnas de diferentes grupos raciales, étnicos, socioeconómicos o culturales” (Banks, 1996, p. 31)

Por lo tanto, la educación multicultural, genera espacios enriquecedores, no solo en el aspecto cultural, sino en el lingüístico, logrando apropiarnos de experiencias, de representaciones sociales, de saberes y de formas de aproximación teniendo en cuenta la multiculturalidad de los estudiantes.

Al hilo de estos planteamientos Grant & Sleeter (2006), ponen atención en el compromiso y convocatoria que implica asumir la educación multicultural para enseñar sobre y en contra de la injusticia, y garantizar de esta manera la equidad educativa para todos los estudiantes.

En este mismo propósito se entiende que, la Educación multicultural se considere como una propuesta con múltiples matices, un campo abierto a la revisión de su significado y alcance por los cambios que produce en las relaciones entre la escuela y la sociedad, sobre todo, si se entiende que esta representa un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural existente en el currículo y, en última instancia, también debe ser una propuesta de política educativa.

En principio la surgir de la relación directa entre los procesos de Educación y Multiculturalidad, bajo esta delimitación de propósitos se privilegia tanto, el estudio del conocimiento y las culturas de los distintos grupos, minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural y múltiple, con una intención de comprensión y comunicación entre ellos, como una oportunidad para establecer un debate crítico sobre la educación ya que desarrolla un tipo de discurso que obliga a conectar y a pensar los temas educativos desde un punto de vista social.

Después de todo lo expresado se afirma la idea de que la educación intercultural es la encargada de preparar al alumnado para convivir como ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática y acogedora de diversidad, que facilite la adquisición de competencias en varias culturas que se interrelacionan, tanto dentro como fuera de la escuela.

Es importante recordar, que aún dentro de una misma cultura, se dan variaciones que también la escuela debe respetar, por tanto la multiculturalidad en el ámbito escolar, se enfoca en hacer visible otras maneras de referirse a la condición de las sociedades, teniendo en cuenta la convivencia de los estudiantes y los referentes culturales frecuentes, personas que viven en un mismo departamento o en una misma provincia, tienen diferentes costumbres, según el pueblo donde se encuentran. No es necesario, pues, que haya alumnos pertenecientes a diferentes pueblos o culturas, para que la educación sea multicultural.

Y es que en la escuela, se evidencia la diferencia, ya que cada estudiante, tiene un código dialógico, una identidad, una manera de expresarse “con el otro”, unas costumbres establecidas desde el seno familiar, desde su municipio, corregimiento, o comuna, por lo tanto, incluir y respetar la diferencia nos permite aprender de los estudiantes, no solo de su “Ser”, sino también de su “Saber” y “Hacer”.

Así, la Educación Multicultural, se concreta a partir de los enfoques, contenidos y formas de organización de la escuela y del aula, de acuerdo con los diversos orígenes étnico-culturales del alumnado. Es así que:

- Los elementos curriculares que orientan los procesos educativos, no se limitan a temas estrictamente escolares; consideran también, como uno de sus referentes, las relaciones de poder que se establecen en la sociedad, entre culturas dominantes y culturas dominadas, e incluye las contribuciones de los diferentes pueblos y culturas, sean estos minoritarios o mayoritarios.
- La escuela se reconoce como un laboratorio, para recrear y practicar las relaciones interétnicas, con respeto y equidad, dando lugar a las diferencias entre las culturas, como parte de la riqueza de nuestros países.
- Las estrategias educativas utilizan metodologías que permiten el acercamiento entre los diferentes grupos, estimulan el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combaten la formación de prejuicios y estereotipos racistas.

Al mismo tiempo se asume que un componente esencial para vivenciar la multiculturalidad es la socialización cultural de los educandos en la escuela, pues este es uno de los momentos en que es posible objetivar la multiculturalidad “vivir la diversidad cultural y lingüística fuera de la escuela, en ámbitos sociales más amplios”.

De Souza Santos (2010), insiste en que esta posición permite asumir que: el currículo, las metodologías y las estrategias pedagógicas que se diseñen deben ir de la mano de las características intrínsecas que proyecten los estudiantes, teniendo en cuenta: no solo el componente cultural, sino: el comportamental, político y socioafectivo; necesarios en la convivencia, realizando una amalgama de competencias que permitan redimensionar el aspecto multicultural en el aula de clases, generado una concienciación de la descolonización del saber y donde los estudiante se permitan vivenciar; la autoconciencia y la autoestima colectiva, construyendo ideas universales que no están al servicio de la resolución de los problemas de las sociedades, de la academia y de la pedagogía.

Ferrão (2010), considera que ahora la educación intercultural debe ser asumida como *“aquella que pretende promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes y que cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”, es decir, que se trata de una perspectiva dirigida a repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestras sociedades, con el objetivo de impulsar el diálogo entre*

diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socioculturales" (p. 8)

Desde esta consideración la multiculturalidad engloba una cantidad de aspectos de importancia planetaria: razas, culturas, sociedades, países, colectivos humanos, grupos sociales, minorías étnicas, raciales, sexuales, hacen que la educación multicultural sea un tema de construcción o evolución permanente e indispensable en todo tipo de ambientes, especialmente en el contexto educativo (López, 2009).

Así, y desde una concepción pedagógica y didáctica, la educación intercultural se convierte en la principal respuesta educativa para superar el etnocentrismo y el dogmatismo en un mundo global e interdependiente y al atender a la redefinición de los contenidos, reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad y promover una conciencia de ciudadanía global que dé paso a la participación social en alianza con otros actores como los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil.

En este orden de ideas puede apreciarse que la educación multicultural siempre va más allá de una relación comunitaria o un trato social en la comunidad educativa (conformada por estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y gobernantes), debe concebirse como producto de todas o algunas formas de convivencia de las que todos los seres humanos sabemos.

Pero, al revisar los modelos y programas de educación multi e intercultural por lo general se derivan de las propias prácticas escolares que han ido generando guías de orientación recursos didácticos, normas, rutinas, e incluso se presentan experiencias que aluden de manera particular o abierta a determinados contenidos sobre todo vinculados a la formación de valores. Las principales experiencias consultadas en el marco de esta investigación se marcan una evolución didáctica y pedagógica que permite considerar viable el discurso acerca de la igualdad, el resto a la diferencia o la inclusión como pilares de la educación multicultural.

La sistematización de los aspectos esenciales de las concepciones que se han llevado a cabo en los últimos años describe un tránsito de posiciones reaccionarias que defienden la monoculturalidad, para transitar desde el la multiculturalidad como compensación a grupos contenidos curriculares y pedagógicos, para evitar el fracaso escolar dirigido a niños y niñas con desventaja social y económica; o proyectos antirracistas, sexistas, clases sociales, pues el propósito fundamental es dotar a las personas de los instrumentos necesarios para dismantelar

los discursos, prácticas y estructuras oficiales que abogan por la diversidad cultural.

Sin embargo, en esta proyección es recurrente, por un lado, la tendencia política a promover la asimilación de la otra cultura; se promueve el pluralismo cultural, el desarrollo de competencias multiculturales, en una tendencia o modelo de integración pluralista; intercultural que promueve que la escuela presente en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas y de su dimensión de poder.

Pero, el auge de un movimiento pro-educación multicultural que se genera en la década del 90; Zabalza (1992); Muñoz Sedano (1993); Bartolomé (1994), refleja una filosofía diferente respecto a la diversidad cultural al proclamar la posibilidad de organizar el proceso según cinco niveles o etapas (a) el primer nivel se corresponde con una finalidad de asimilación, adaptación y compensación; (b) el segundo nivel reconoce la diversidad; en él, las prácticas persiguen la segregación de los grupos minoritarios; (c) el tercer nivel supone la integración a partir del reconocimiento de la igualdad de derechos; (d) el cuarto nivel establece el reconocimiento de la diversidad como un elemento enriquecedor para todos; (e) el quinto nivel busca preservar, restaurar y extender el pluralismo cultural, con principios y estrategias que promuevan la interacción inter-intra grupos, igualdad de posibilidades políticas, sociales y económicas; (f) el sexto nivel promueve la adquisición de "competencias culturales" que permitan al individuo utilizarlos en contextos culturales diversos (Arroyo, 1998).

Las programas y proyectos en este sentido se identifican como aspectos claves: la actividad curricular y extra-curricular asociada al área de idioma, Lenguaje, Artes, Historia, Cultura entre otros, para los que se idearon propuestas metodológicas basadas en el juego, el diálogo, la reflexión crítica y la utilización de los recursos cercanos al entornos de vida de los estudiantes en correspondencia con la situación de desarrollo en que estos están y la características del contexto.

En estas propuestas la escuela ha sido el instrumento que ha permitido contribuir a concretar la educación multicultural, las actividades innovadoras de los profesores; pero aun es preciso delinear las bases o ideas claves para concretar un proyecto educativo y cultural de este tipo. En este propósito en la práctica educativa se hace necesario: fomentar el respeto por todas las culturas que comparten un mismo hábitat por lo que son destinadas a equiparar a los extranjeros y minorías étnicas a la cultura mayoritaria, por lo que es necesario superar las propuestas educativas sectoriales cuya expresión en la práctica

pedagógica evidencie el conocimiento, las habilidades y valores que son propiedad común de todas las personas involucradas en la educación.

Aun cuando los debates que en torno la multiculturalidad y la educación multicultural en América Latina comenzó desde la década de los noventa, en los últimos años se aprecia un aumento en la discusión académica y la producción bibliográfica (Ferrão, 2010); pues también se aprecian los esfuerzos que los gobiernos de diversos países de la región vienen promoviendo desde el desarrollo de políticas educativas inspiradas en la igualdad de oportunidades.

En estos años el tránsito de programas de educación compensatoria, a reformas educativas y sociales basadas en modelos de comprensión cultural y el desarrollo de la competencia cultural de los ciudadanos del siglo XXI, confirma la valoración cada vez más profunda de la necesidad de atender a la diversidad cultural como una riqueza mundial y con ello la necesidad de encontrar propuestas que permitan dinamizar los procesos educativos con arreglo a las posibilidades que los sistemas educativos le otorguen a la innovación en materia de educación multicultural. No obstante, queda aún mucho por hacer.

Con ajuste al contexto de origen de este trabajo el estudio de la multiculturalidad en la proyección educativa devela la necesidad de cuestionar la manera en que el marco legal aborda el tema y los vacíos que en ella se encuentran.

En principio es preciso señalar que en Colombia, la Ley General de Educación (Colombia. Congreso de la República, 1994), y las especificaciones de lo concerniente a la educación leyes, decretos, directivas, resoluciones referidas a la gestión del derecho a la educación y los Estándares Básicos de Competencias (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015) promueve la Educación Inclusiva e Intercultural a través de la atención que el gobierno y le confiere especialmente interés (o con algunas excepciones) a cinco tipos de poblaciones pertenecientes a: comunidades indígenas, población con discapacidad, población víctima del conflicto armado, comunidades Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales y población Rom, mediante un programa especial y una norma que los rige para favorecer las particularidades.

En general, aun es evidente que no hay una referencia explícita a la educación multicultural, la alusión a la educación inclusiva e intercultural mantiene una visión dinámica de las intervenciones educativas incluso, cuando no hay diferentes notables en las aulas; puede alcanzar con facilidad un enfoque global centrado, preferentemente en las relaciones igualitarias entre las culturas, al acentuar

las diferencias en las similitudes entre las culturas, desde una aproximación crítica, valorando y analizando las culturas desde el elemento aglutinador que servirá de base para llevar a cabo una educación multicultural.

Sin embargo, el análisis crítico de la política educativa advierte la necesidad de asumir nuevas posiciones. Al respecto se identifican esfuerzos económicos en la formación de los docentes en educación multicultural tanto en el pre grado como en los pos grados, sin embargo aún son limitados los incentivos reales que promuevan la auto formación o la educación formal, la producción intelectual, la socialización de innovaciones o prácticas educativas creativas, para aportar al quehacer pedagógico a nivel local y nacional. Tampoco se les proporciona las herramientas adecuadas para que traten sabia y justamente a estos grupos minoritarios, por ejemplo.

Es evidente que el Ministerio de educación nacional debe modificarse el concepto intercultural por el de multicultural y crear una política educativa multicultural que realmente respete y evidencie la valoración de la diversidad cultural, entendiendo que no sólo se refiere a las comunidades ancestrales sino a los grupos sociales y lingüísticos diferentes a los mayoritarios en cada región. Es preciso unificar su lenguaje respecto al respeto de las diferencias pues no son suficientes las referencias políticas respecto a la educación de los grupos minoritarios sociales y étnicos.

La política existente es precaria o inadecuada en cuanto al término y a los compromisos que se contraen, responden a una urdimbre conceptual poco precisa y abigarrada al aceptar la globalización como expresión más amplia de la identificación de modos, formas o tendencias que fomentan la uniformidad de gustos y costumbres que establece la diversidad cultural colombiana.

En este marco plantearse la proyección de la educación multicultural en la ejecución de la ley de educación en Colombia exige una amplia reflexión (gnoseológico, epistemológico, etnológico, social, cultural) que se traduzca en un proceso encaminado a lograr el desarrollo de los niveles de consciencia de las comunidades en general acerca de sus configuración cultural y en correspondencia se procesa a capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en la comprensión crítica de la realidad.

El ejercicio de reflexión teórico que recién se inicia con el proyecto de la investigación "Argumentación en Aulas Multiculturales: Institución Educativa Municipal San Juan Bosco; en los marco del Programa de doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, en Panamá, permiten plantear ideas claves que pueden convertirse en referentes necesarias

para, al calor de la convocatoria de innovación pedagógica, puedan, generarse propuestas pedagógicas que se acojan a estos presupuestos metodológicos:

- Asumir la educación multicultural como uno de los ejes centrales de todo currículo, desde el cual se explica la manera en que la comunidad educativa articula, y traduce conocimientos, valores, las posibilidades y limitaciones de cada una de ellas para superarlos y proyectar su actuación en el contexto que le corresponde.
- Propiciar que toda la comunidad educativa pueda reconocer sus raíces y reflejarse en lo distinto u opuesto que se es de los otros, lo parecido o lo común, y desde ella es percatarse de su propio ser y del ser del otro, hasta sentir fundar sentimientos y afectos, que sirven de base para comprender y proyectarse hacia otros espacios.
- Asegurar un clima institucional de acogida y prácticas de ayuda mutua entre miembros de la comunidad educativa y favorece el compromiso de las instituciones de la comunidad en proyectos comunes de acogida.
- Estimular los intercambios culturales enriquecedores para que todos puedan crecer en la valoración de las demás personas y en la equidad.
- Reconocer que la tarea de los educadores en todas las áreas del conocimiento y todos los niveles de educación debe orientarse a resolver las confusiones conceptuales y teóricas al respecto, pero sobre todo a considerar la diferencia entre respeto y tolerancia y la posibilidad de coexistir, convivir y compartir lo posible entre culturas disímiles y distintas.
- Difundir, defender valores esenciales como la equidad, la igualdad, la justicia pero sobre todo saber actuar en consecuencia al compartir, relacionarse o coexistir con otros grupos humanos que podrían ser exequibles o anárquicos, cerrados o viables.
- Asegurar formas de materializar el ambiente multicultural, a nivel de escuela y en el aula, sobre todo, creando espacios de celebración, convocatorias de sana convivencia, eventos de socialización y formación de los códigos, conocimientos y valores de las diversas culturales, como oportunidad de aprendizaje y de apreciación valorativa por la comunidad educativa en pleno.
- Promover la emancipación cultural y la mejora social de las minorías y fomentar el respeto por la historia, la cultura y los idiomas de los individuos pertenecientes a minorías culturales y étnicas en las escuelas por el efecto positivo que tendrá en el auto-concepto de estas personas pertenecientes a los grupos minoritarios.
- Diseñar y desarrollar estrategias educativas que aseguren la igualdad y la atención a la diversidad, construyendo entre todos espacios sociales de convivencia

multicultural, a partir de actividades en las que se utilicen técnicas (la lectura de casos, discusiones grupales y sesiones de discusión en pequeño grupo, para el desarrollo de competencias cognitivas dramatización o role-playing; el estudio de casos, el análisis de situaciones críticas y simulaciones) e instrumentos tecnológicos (el video, películas, la conexión a internet y diversos accesorios como la webcam) para posibilitar el intercambio intercultural entre personas de diversas partes del mundo

- Priorizar el trabajo en aspectos cognitivos, afectivos o comportamentales y estimular la valoración metacognitiva como elementos básicos para campo, o simulaciones, se proponen para el desarrollo de la competencia comportamental.
- Integrar proyectos de aula y centro basado en el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa ineludible, que la demanda y la necesidad de responder a la diversidad cultural parte del centro y no de la administración; no puede ser fruto de imposición externa. La referida Guía ofrece un diseño general del proyecto educativo intercultural para los centros que, cada centro en particular, a partir de la implicación del claustro, las familias.
- Concebir la evaluación de la educación multicultural como proceso y resultado en el que se develen la sinergia entre las influencias educativa realizadas y la formación de competencias, habilidad y actitudes positivas necesaria en una convivencia pacífica, la comunicación asertiva, así como las interrelaciones personales y grupales con base afectiva, que permita generar un espacio social para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse a la diferencia humana y social, sobre todo, a las acciones y expectativas de las personas de otras culturas

En definitiva existe un amplio consenso en que la escuela del siglo XXI, se erige como espacio de cruce de culturas, de intercambio y de construcción común de interacción que no puede simplificar su función a la mera transmisión de conocimientos culturales o crear mecanismos de compensación; todo lo contrario, debe convertirse en un espacio en el que se privilegien oportunidades para enseñar a aprender a vivir, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

La relevancia e implicación de proyectos de este tipo centran su influencia debe ser expresión de la acción conjunta de profesores, familiares, miembros de la comunidad incorporándose a las responsabilidades de cada uno reconocer la diversidad cultural que representan sus estudiantes y desde el respeto valorar la contribución de las creencias y manifestaciones culturales a la configuración identitaria de la cultura comunitaria y nacional. Se trata entonces de asumir que la educación multicultural

demanda una pedagogía inclusiva que pondere el desarrollo armónico y permita contextualizar las prácticas para dar oportunidades a todos sus integrantes, mediante proyectos que convoca la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Esta postura, sin dudas, implica el principal desafío de los profesores y directivos escolares en Colombia, y en la práctica descansa la posibilidad de realización. Convocar y aportar a esta construcción teórica y metodológica, sigue siendo, la motivación para nuevas reflexiones.

CONCLUSIONES

Si se asume que los cambios que supone asumir la educación multicultural en Colombia es un proceso complejo y, para conseguirlo, es preciso crear espacios de reflexión y decisiones en los que se pueda aunar esfuerzos para delinear referentes para la práctica. En efecto en este estudio, al promover la discusión acerca de la pertinencia de la educación multicultural se confirma que:

- La educación multicultural es una propuesta con múltiples matices, significados y alcance que amplía las relaciones entre la escuela y la sociedad, al reconocer la diversidad en la unidad cultural existente en un aula, en la escuela a, en una comunidad y el país. Supone considerar las posibilidades del currículo y de las actividades extracurriculares para propósitos de estimular la asimilación, adaptación y compensación; integración reconocimiento de la diversidad básicas para preservar, restaurar y extender el pluralismo cultural, al promover la adquisición de competencias culturales válidas en los diversos contextos culturales en que transcurre la vida.
- La especificidad cultural de Colombia justifica la necesidad de la educación multicultural como una oportunidad de autoconocimiento que vuelva la mirada a lo diferente y lo común que sedimenta la riqueza que enaltece la identidad cultural de los colombianos. Se trata de pasar del discurso motivador a una práctica pedagógica inclusiva que apuesta por resignificar cada una de las culturas y en la diversidad hacer emerger lo común como elemento clave para responder a las políticas educativas y, sobre todo, concebir proyectos viables y sostenibles que destierren las posiciones hegemónicas.
- Las ideas que se presentan como resultado de la reflexión teórica y la sistematización de experiencias en materia de educación multicultural pretender convertirse en un punto de referencia para guiar la reflexión y toma de decisiones educativas en función de elevar a un nivel superior la proyección inclusiva de la educación. Las expectativas se sitúan aportar, de manera creativa a la reconceptualización de la política educativa y, el sobre todo, estimular la innovación áulica en

función de ampliar abrazar la educación multicultural como claves de la mejora y de contribuir una Colombia unida por la paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, R. (1998). Propuesta de valores para un currículo intercultural islámicooccidental en la ciudad de Melilla. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Banks, J. A. (1996). Multicultural Education, transformative knowledge and action. (1ªed.). Multicultural Education Series.
- Bartolomé Pina, M. 1997. Diagnóstico de la Escuela Multicultural. Cedecs Editorial.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley General de Educación. Ley 115. http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015). Estándares Básicos de Competencias. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce Extensión Universitaria.
- Ferrão, V.R. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. Estudios Pedagógicos, 36(2), 333-342.
- Grant, C., & Sleeter, C. (2006). Turning on Learning: Five Approaches to Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability. Prentice-Hall.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. Plural Editores.
- Muñoz Sedano, A. (1993). La educación multicultural de los niños gitanos en Madrid. C.I.D.E.
- Zabalza, M. A. (1992). El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural. Impresur.

37

HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR ESCENARIOS COTIDIANOS DE CONFLICTO CON ESCOLARES Y ADOLESCENTES CON AUTISMO

TOOLS FOR WORKING ON EVERYDAY SCENARIOS OF CONFLICT WITH SCHOOLCHILDREN AND ADOLESCENTS WITH AUTISM

Irene García Molina¹

E-mail: imolina@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5150-9371>

¹ Universitat Jaume I, Castelló. España.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

García Molina, I. (2020). Herramientas para trabajar escenarios cotidianos de conflicto con escolares y adolescentes con autismo. *Revista Conrado*, 16(77), 280-285.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo proporcionar herramientas para que el profesorado pueda construir escenarios adecuados para escolares y adolescentes con autismo en los que se pueda trabajar la moralidad o aspectos relacionados con la teoría de la mente. Partiendo de los ítems (i) estímulos visuales, (ii) cercanía, y (iii) el peso de la intención, se pueden construir escenarios generales o historias para trabajar un suceso puntual en el que haya podido suceder un altercado o problema. Además, también se añaden unas preguntas guía a modo de intervención. Como finalidad, se destaca que saber en qué fallan o cómo entienden las personas con autismo los escenarios presentados (sobre conflictos, daños fallidos o transgresiones morales), es clave para saber cómo actuarían en dicho lugar, qué piensan realmente de situaciones similares, o incluso, detectar posibles situaciones de acoso escolar.

Palabras clave:

Autismo, situaciones sociales, acoso escolar, intención.

ABSTRACT

The present study aims to provide tools for teachers and professionals to construct scenarios for autistic schoolchildren and adolescents. These stories are designed to work on morality and theory of mind aspects. Starting from the items (i) visual stimuli, (ii) closeness, and (iii) the weight of intention, scenarios or stories can be built to work on a specific event in which a problem may have occurred. In addition, some guiding questions are also added as an intervention. It is highlighted that knowing where autistic people fail or how they understand the scenarios presented (about conflicts, failed attempts or moral transgressions), is key for knowing how they would act in that place, what they really think of similar situations, or even, detect possible situation of bullying.

Keywords:

Autism, social situations, bullying, intention.

INTRODUCCIÓN

Según la última estimación de la Organización Mundial de la Salud (2019), se ha conocido una prevalencia del Trastorno del Espectro Autista (TEA) de 1 de cada 160 niños a nivel mundial. El crecimiento casi exponencial en estos últimos años ha tenido consecuencias en el campo de la investigación pedagógica, tratando de dar respuesta a preguntas e hipótesis centradas en entender cómo procesan la información las personas con autismo, a qué se deben las dificultades sociales que suelen encontrar y cómo repercutir en una mejora de su calidad de vida. Esta indagación se ha puesto de manifiesto, mayoritariamente, los últimos años, gracias al modelo de inclusión en el sistema escolar, por el cual las personas con autismo – sobre todo aquellas sin una afectación cognitiva notable – pueden tener acceso a una educación superior (desde instituto a universidad). Debido a dicha inclusión en contextos donde existen personas con y sin autismo, es común que las dificultades que definen dicho trastorno, sobresalgan o se hagan evidentes. Los problemas más comunes que los individuos con dicha condición pueden encontrar en el contexto educativo se relacionan, de forma relevante, con el ámbito social y de la comunicación: los problemas para iniciar o responder a interacciones sociales, las limitaciones en interpretar los estados mentales ajenos durante las interacciones, o las dificultades para ajustar su comportamiento con el fin de encajar en diferentes contextos, son algunos de los ejemplos que pueden incidir de manera más diferencial en su día a día (ver DSM-5; APA 2013). Esta realidad, supone un reto para la figura del educador, pedagogo e investigador acerca de la necesidad creciente de proporcionar a las personas con TEA una adecuada intervención en aspectos comunicativos y sociales para su generalización, ya no solo en el ámbito académico, sino en el de la vida real.

La habilidad para comprender los estados mentales ajenos (deseos, creencias, intenciones) durante nuestras interacciones sociales se denomina Teoría de la Mente (Premack & Woodruff, 1978). Entender cómo actúan los otros (en presente, pasado & futuro) y poder juzgarles, entablar y mantener relaciones, o decidir qué personas nos convienen y cuáles no, tiene relación con la TM (Young & Tsoi, 2013). De hecho, si dicha capacidad está bien desarrollada nos servirá para poder ser líderes de nuestro grupo, convencer de algo a muchos e incluso engañar a otros. De igual modo, si nuestra TM es inmadura, podemos ser ignorados por nuestros compañeros, o ser acosados sin entender siquiera qué está ocurriendo ni cómo comportarnos al respecto.

Las personas con TEA suelen tener problemas de TM, o una TM inmadura (Baron-Cohen, et al., 1985; Margoni &

Surian, 2016). Esta inmadurez mentalista, puede repercutir en dificultades para entender situaciones en las que existe algún tipo de transgresión, como el caso del acoso escolar (Pettit & Knobe, 2009; Ochi, et al., 2020).

El bullying se entiende comúnmente como un subtipo de agresión contra una víctima, un comportamiento negativo que es intencionado y se repite en el tiempo (Olweus, 1993). Los acosadores suelen escoger a sus víctimas, por ser físicamente débiles o por ser rechazadas o ignoradas por sus compañeros, y las personas con autismo, debido a sus problemas en TM, suelen ser retraídos en la escuela, a menudo se aíslan o están solos, o pueden presentar problemas de absentismo escolar, todo ello – la mayoría de las veces – causado por las situaciones de acoso que sufren (Ochi, et al., 2020).

Otro suceso – aunque menos conocido que el bullying – es el *mate crime*. Este término se usa cuando la víctima es una persona vulnerable, y es abusada deliberadamente por alguien conocido, como amigos o familiares (Thomas, 2011). Es decir, el *mate crime* se trataría de un *amigo* del que aprovecharse por su dificultad en interpretar las intenciones ajenas, como sería el caso de las personas con autismo.

Es en este tipo de situaciones por la que trabajos como el que se presenta a continuación, cobra sentido, pues resulta de suma importancia el hecho de reconocer la intención del otro, de distinguir si una persona nos ha herido deliberadamente, o si, en cambio, nos ha hecho daño de forma accidental (García Molina & Clemente, 2019). El hecho de que las personas con autismo puedan tener problemas en reconocer dicha intención y eso pueda repercutir en su vida diaria, hace plantear a la comunidad educativa si existen formas de trabajar con el alumnado escenarios sociales cotidianos, donde los estados mentales (la intención) tengan un gran peso. Una buena forma de hacer entender situaciones que pueden ocurrir en diferentes contextos de interacción social es ilustrarlo con breves historias que simulan dichos escenarios.

Existe un amplio abanico de tareas de TM que se centran, de forma muy preferente, en los primeros niveles de adquisición de dicha capacidad, como la tarea de *Sally y Anne* (Baron-Cohen, et al., 1985), destinadas a niñas y niños pequeños. Hasta donde se conoce a día de hoy, existe un número muy inferior de tareas que contemplan situaciones comunes de interacción que requieren una capacidad más madura de TM para solucionarlas o entenderlas, habitualmente desarrollada en la etapa pre-adolescente.

Realmente, aunque existan tareas que trabajen la moralidad – las cuales normalmente están administradas por el

psicólogo - es de especial importancia que los pedagogos o docentes sepan construir este tipo de tareas para trabajar con el alumnado de forma general o cuando haya un altercado puntual. Por tal razón, son necesarias instrucciones básicas para inventar o recrear un escenario. De este modo, el profesorado tendrá a su disposición una herramienta útil para consultar y poder trabajar diferentes situaciones que pueden ocurrir en el día a día de los colegios o institutos. Pues, es justo en este período, cuando la comunicación social se vuelve más compleja, con conversaciones en las que es importante reconocer las intenciones de los demás (buenas o malas), no solo en transgresiones morales, sino también en bromas, ironías, engaños, mentiras piadosas, o meteduras de pata.

En definitiva, se denota la urgencia del uso de historias nuevas, ecológicas y creadas a propósito de la situación, que contemplen aspectos sobre intenciones y moralidad en una misma tarea, con el fin de no recurrir a varias medidas independientes que midan varios aspectos, o a las tareas prototípicas de TM extensamente administradas, en su mayoría sobre creencias falsas, con poco contenido social y con dudoso aporte mentalista ligado a la realidad (Killen, et al., 2011). Así pues, en el presente estudio, se pretende indagar acerca de cómo construir situaciones a partir de las intenciones y resultados que se quieran trabajar: situaciones accidentales, intencionadas, benignas o fallidas; así como detallar algunos aspectos clave para que el escenario final sea atractivo y útil para escolares o adolescentes con autismo, y detallar una guía de preguntas para el profesorado.

DESARROLLO

El objetivo de este estudio es crear escenarios adecuados para trabajar el razonamiento moral con personas con autismo. Así pues, nos guiaremos por tres ítems clave: 1) estímulos visuales, 2) cercanía y 3) peso de la intención.

1. Escenarios que contemplen estímulos visuales

En referencia a las habilidades visuales, las personas con autismo suelen responder mejor ante elementos visuales, existiendo pues cierta 'ventaja visual' (término acuñado por Blaser, et al., 2014). Prueba de ello, es que la mayoría de materiales de intervención para personas con autismo suelen contener pictogramas, ilustraciones, o fotografías para su mayor comprensión (Dettmer, et al., 2000). Esta predilección por los estímulos visuales, también se ha podido constatar en tareas sobre situaciones sociales (Loveland, et al., 2001; García Molina & Clemente, 2019).

De tal modo, acompañar las historias sociales con viñetas, ilustraciones, marionetas o incluso fotografías, puede

ayudar a concretar el escenario que se quiere trabajar y que la situación no quede tan abstracta.

2. Escenarios cercanos

Es importante remarcar que los escenarios creados deben ser lo más cercanos a la realidad de un escolar o adolescente, ya que tanto niños con o sin autismo parecen responder mejor ante historias cercanas a sus propias experiencias o con diálogos que ellos suelen hacer frente en su día a día (Grant, et al., 2005).

Así pues, escenarios como conflictos en una escuela, en un instituto, en la calle, con los compañeros de clase o la familia pueden ser propicios para que el escolar o adolescente se sienta reflejado y entienda mejor el contexto de la historia.

3. Escenarios que contemplen la intención

Uno de los aspectos más relevantes para trabajar situaciones en las que la intención tiene un peso importante en la historia, es la propia intención. En nuestro día a día, constantemente, atribuimos *intencionalidad* al comportamiento ajeno. Sabemos que si pensamos en un objetivo (por ej. beber agua) tendremos que planificar y realizar una acción (coger la jarra, poner el agua en un vaso y aproximar el vaso a nuestra boca) para así finalmente conseguir nuestro resultado deseado (beber el agua de ese vaso y quitarnos la sed) (Cushman, 2015). Este sería el ejemplo de una intención y un resultado buenos. Pero no siempre la intención y el resultado tienen la misma valencia, pues existen las situaciones fallidas o los accidentes, y éstos tienen valencias ambiguas (por ejemplo, intención buena / resultado malo).

Para construir un escenario correctamente con el que podamos trabajar intención y razonamiento moral debemos tener claros los aspectos clave citados anteriormente¹.

I. La intención: buena o mala

II. El resultado: bueno o malo

Valiéndonos de estos constructos, se pueden idear diferentes situaciones en las que la dificultad en el razonamiento moral venga dada por las diferentes valencias (bueno / malo). Pues bien, cuando intención y resultado tienen valencias no ambiguas (por ej. malo / malo) el escenario puede resultar fácil y el peso de la intención suele ser menor en el razonamiento moral. Sin embargo, cuando intención y resultado tienen valencias ambiguas (bueno / malo), se añade un plus de dificultad al razonamiento moral, ya que la intención del agente tiene un peso muy

¹Para mayor claridad se trabajará con dos valencias solo: positiva / negativa.

importante, requiriéndose así un análisis más exhaustivo de los estados mentales, con un menor peso del resultado (Margoni & Surian, 2016).

A continuación, encontramos la Figura 1, elemento clave para poder crear escenarios partiendo de la idea de valencias positivas o negativas en ambos: intención y resultado. Así pues, los escenarios que surgen de ambas valencias combinadas serían: situación benigna, fallida, accidental o intencionada.

Sin embargo, existe en esta misma construcción, un tercer factor añadido: el control de la acción. Si se observa la Figura 1, vemos como, concretamente, cuando las valencias en intención y resultado concuerdan, existe un control que repercutirá en que la acción intencionada genere el resultado físico esperado, ya que todo estará controlado en cada acto. Por el contrario, cuando no existe un control de la acción, el resultado no será el esperado debido a diversas causas, que irán desde lo mental (por ejemplo, cuando alguien mete la pata porque desconocía cierta información) hasta lo físico (por ejemplo, el personaje ha tropezado y no le ha pegado a alguien). En ocasiones, el control o no-control de la acción se puede tildar también de suerte, aleatorización, efecto o, incluso responsabilidad (Martin & Cushman, 2016; García Molina, 2019).

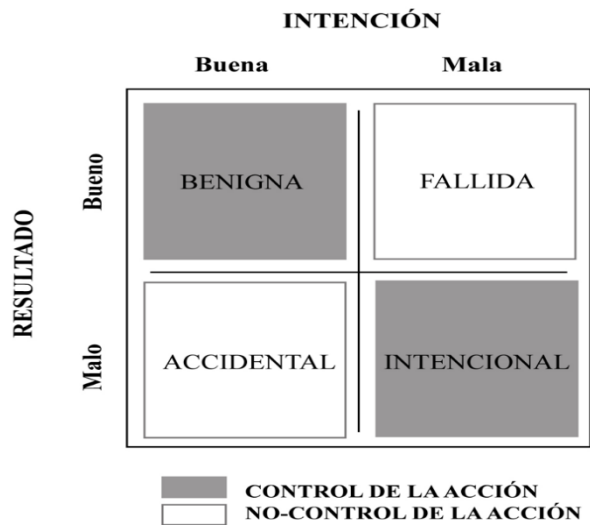


Figura 1. Construcción de escenarios a partir de la intención, el resultado y el control o no-control de la acción.

Fuente: García Molina (2019).

Preguntas adecuadas centradas en la TM y el razonamiento moral

Una vez creado el escenario, se deben idear las preguntas en relación a los aspectos más destacables de la historia. Dichas preguntas deben tener relación con la

TM (deseos, creencias, intenciones), así como tratar los aspectos sobre la moralidad que interesen según la situación (bondad, maldad, culpabilidad, castigo, perdón). A continuación, se detallan algunas preguntas tipo con el personaje inventado que realiza la acción, de nombre Yahima (adaptadas de García Molina, et al., 2016).

Preguntas relacionadas con la TM:

- I. deseos: ¿Yahima quería hacer lo que hizo?; ¿Yahima quería hacer eso?; ¿Yahima deseaba eso?
- I. creencias: ¿Qué cree Yahima?; ¿Yahima tenía toda la información?; ¿Qué sabía Yahima?
- I. intención: ¿Tú crees que Yahima quería hacerle sentir así?; ¿Tú crees que esa era la intención de Yahima?; ¿Por qué hizo eso Yahima?
- I. Preguntas relacionadas con la moralidad:
 - I. personaje: ¿Yahima es buena o mala?
 - I. acción: ¿Lo que ha hecho Yahima está bien o está mal?
 - I. situación: ¿Yahima es culpable?; ¿Yahima merece algún castigo?; ¿Yahima debe pedir perdón/disculpas?

Las preguntas que se presentan son de carácter general, pues el profesorado puede trabajar los aspectos que más crea oportunos dependiendo de qué suceso haya ocurrido o qué le interese tratar con su grupo clase o su alumno.

CONCLUSIONES

El trabajo que se presenta, trata de ofrecer una herramienta útil para docentes y pedagogos que quieran trabajar las situaciones sociales, tanto desde un punto de vista general como para un suceso puntual. Para ello, se desentrañan las peculiaridades que subyacen a la comprensión de los estados mentales ajenos y el razonamiento moral de posibles situaciones ecológicas, las cuales resultan de gran importancia en nuestro día a día.

Así pues, el presente estudio se focaliza en la importancia de las valencias positivas y negativas de intención y resultado para poder construir escenarios con los que trabajar transgresiones morales, intentos fallidos, daños accidentales, o situaciones benignas, contemplando además como factor importante el control o no-control de la acción.

Trabajar este tipo de historias o escenarios es importante por diversas razones. Primero, porque podemos encontrar muy pocas tareas pre-existentes, y es necesario que el profesorado sea capaz de construir los escenarios para poder trabajarlo con su alumnado. Segundo, es importante conocer los constructos que las forman para entender

en qué pueden estar fallando los alumnos al responder a las preguntas guía proporcionadas centradas en TM y en moralidad. Finalmente, debemos recordar que, aunque se trate de historias en formato papel, pueden ayudar a las personas con autismo a entender mejor las situaciones sociales reales que nos rodean continuamente, y más en un contexto de escuela o instituto. Cabe remarcar que, entender en qué fallan o cómo entienden las personas con autismo los escenarios presentados, nos puede ayudar o dar la clave para saber cómo actuarían o qué piensan realmente en situaciones similares. Incluso, ésta resulta una herramienta muy útil para detectar posibles situaciones de acoso escolar, y de este modo que el profesorado sea capaz de darle un espacio a la víctima para poder expresarse y hablar del problema.

En definitiva, el presente trabajo está dirigido a profesionales que quieran trabajar con su alumnado, con y sin autismo, situaciones dónde la comprensión de la TM y la moralidad son necesarias, con el doble objetivo de poder detectar posibles problemas de comprensión de intenciones o de acoso, y dar herramientas para que el alumnado sea capaz de reconocer qué está ocurriendo a su alrededor y así pedir ayuda en caso de ser necesario.

Tan solo tenemos que observar, durante un recreo, el patio de una escuela o un instituto para observar las relaciones interpersonales, y también cómo una de las mayores fuentes de conflicto se debe a la mala atribución de intenciones al compañero (Killen, et al., 2011; García Molina & Clemente, 2019). Ahora, imaginemos que en dicho escenario se encuentran personas con autismo, las cuales pueden tener problemas en entender la intención del otro. Por este motivo más social, es necesario que el profesorado pueda entender qué elementos están influyendo o dificultan entender un conflicto cotidiano, saber qué preguntar o conocer cómo construir escenarios cercanos para el individuo. Pues, si las personas con autismo mejoran en la comprensión de situaciones imaginarias sobre el papel, esto puede repercutir, con implicaciones reales, en situaciones de su día a día.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Blaser, E., Eglington, L., Carter, A. S., & Kaldy, Z. (2014). Pupillometry reveals a mechanism for the autism spectrum disorder (ASD) advantage in visual tasks. *Scientific Reports*, 4.
- Cushman, F. (2015). Deconstructing intent to reconstruct morality. *Current Opinion in Psychology*, 6, 97-103.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 163-169.
- García Molina, I., & Clemente-Estevan, R. A. (2019). Autism and faux pas. Influences of presentation modality and working memory. *The Spanish Journal of Psychology*, 22.
- García Molina, I., Clemente-Estevan, R. A., Andrés-Roqueta, C., & Rodríguez, L. (2016). *Intervención mediante historias complejas de teoría de la mente. Meteduras de pata, juicios morales e ironías*. Universitat Jaume I.
- García-Molina, I. (2019). *La comprensión moral de situaciones accidentales y deliberadas en escolares con autismo*. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I.
- Grant, C. M., Boucher, J., Riggs, K. J., & Grayson, A. (2005). Moral understanding in children with autism. *Autism*, 9(3), 317-331.
- Killen, M., Mulvey, K. L., Richardson, C., Jampol, N., & Woodward, A. (2011). The accidental transgressor: Morally-relevant theory of mind. *Cognition*, 119(2), 197-215.
- Loveland, K. A., Pearson, D. A., Tunali-Kotoski, B., Ortegón, J., & Gibbs, M. C. (2001). Judgments of social appropriateness by children and adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(4), 367-376.
- Margoni, F., & Surian, L. (2016). Mental State Understanding and Moral Judgment in children with Autistic Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Martin, J. W., & Cushman, F. (2016). Why we forgive what can't be controlled. *Cognition*, 147, 133-143.
- Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F., & Ueno, S. I. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 14, 1-7.
- Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds. Bullying at school: What we know and what we can do*. Ed.: Blackwell Publishing.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Trastornos del espectro autista. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Pettit, D., & Knobe, J. (2009). The pervasive impact of moral judgment. *Mind & Language*, 24(5), 586-604.

- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, **1**, 512-526.
- Thomas, P. (2011). 'Mate crime': ridicule, hostility and targeted attacks against disabled people. *Disability & Society*, **26**(1), 107-111.
- Young, L., & Tsoi, L. (2013). When mental states matter, when they don't, and what that means for morality. *Social and Personality Psychology Compass*, **7**(8), 585-604.

38

MODOS DE ACTUACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN, MÉXICO

MODES OF ACTION OF THE UNIVERSITY STUDENT OF THE BACHELOR'S DEGREE IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS OF THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF CARMEN, MEXICO

José Jesús Matos Ceballos¹

E-mail: jmatos@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5891-2411>

Oscar Enrique Mato Medina¹

E-mail: omato@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8159-1337>

Enrique Rafael Farfán Heredia¹

E-mail: efarfan@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2187-8974>

Juan Prieto Noa¹

E-mail: jprieto@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5053-9384>

Marisol Toledo Sánchez¹

E-mail: mtoledo@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2784-3182>

¹ Universidad del Carmen. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Matos Ceballos, J. J., Mato Medina, O. E., Farfán Heredia, E. R., Prieto Noa, J., & Toledo Sánchez, M. (2020). Modos de actuación del estudiante universitario de la licenciatura en educación física y deporte de la Universidad Autónoma del Carmen, México. *Revista Conrado*, 16(77), 286-297.

RESUMEN

El presente trabajo asumió como objetivo proponer una estrategia educativa que contribuyera a la formación del valor responsabilidad como eje principal en los modos de actuación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deporte. El orden del trabajo transitó mediante diversas técnicas y métodos de investigación, por el diagnóstico inicial del estado de la formación del valor responsabilidad, la elaboración del marco teórico, el desarrollo de la estrategia educativa y su aplicación en la Licenciatura de Educación Física y Deporte, de la Universidad Autónoma del Carmen.

Palabras clave:

Formación de Valores, Estrategia Educativa, Estudiantes Universitarios.

ABSTRACT

The present work assumed as its objective to propose an educational strategy that would contribute to the formation of value responsibility as the main axis in the modes of action in the students of the Degree in Physical Education and Sport. The order of work went through various techniques and research methods, by the initial diagnosis of the state of value responsibility, the development of the theoretical framework, the development of the educational strategy and its implementation in the Bachelor of Physical Education and Sport, from the Autonomous University of Carmen.

Keywords:

Formation of values, Educational Strategy, University students.

INTRODUCCIÓN

En los inicios del nuevo siglo se ha visto marcado por diferentes procesos de cambios tecnológicos, transformaciones sociales, cambio de modelos económicos y de nuevas políticas, trastornos en el medio ambiente y en los sistemas de salud, todo esto sin lugar a dudas demandan nuevas políticas educativas, en la cual gobierno y sociedad deben ir a la par para lograr cada uno de los propósitos fundamentales en los que se sustentan dichas políticas.

Los programas de Formación del Profesional en Educación Física deben hacer hincapié en la formación de valores asociados a la práctica de la educación física y el deporte, como el respeto, el juego limpio y la tolerancia; y la formación de docentes tanto generalistas como especialistas, debe incluir una preparación apropiada para impartir programas de Educación Física que contribuyan a los objetivos de salud (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

En México la nueva propuesta educativa apuesta a una educación de excelencia con equidad, universalidad e integralidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden; el sistema educativo Nacional formará a los ciudadanos en los valores de la libertad, la justicia, el diálogo y la democracia, además de darles las herramientas suficientes para que puedan integrarse con éxito a la vida productiva (México. Secretaría de Educación Pública, 2018).

La Universidad Autónoma del Carmen, establece su quehacer universitario en un conjunto de valores y propósitos, los cuales se hallan expresos en su modelo educativo y son congruentes con los ideales locales, regionales, nacionales e internacionales en materia de desarrollo humano, social, económico, ambiental y político. El alcance de estos elementos filosóficos se dirige a todos los integrantes de la comunidad universitaria; estudiantes, profesores y administrativos. Los valores que deberá observar la comunidad universitaria son: Responsabilidad, Integridad, Respeto, Profesionalismo, Equidad, Solidaridad, Orden, Libertad y patriotismo.

La Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad Autónoma del Carmen, tiene objetivo fundamental egresar profesionales que sean formados en las ciencias que sustentan la educación física, el entrenamiento deportivo, la recreación y el ejercicio físico identificado con la cultura de la salud, proactivo, emprendedor, con elevado sentido ético de la profesión y poseedor de competencias que le permitan transformar el entorno en que se desenvuelve y contribuir al mantenimiento del

medio ambiente y al desarrollo de las personas (Plan de estudio, 2010).

El presente trabajo asume la formación del valor responsabilidad ya que se considera a éste como una célula de valor, cada uno de los valores morales, espirituales lleva en sí, implícitamente la responsabilidad para su desarrollo; esta a su vez se convierte en un valor dimensional que incluye otros valores.

Para Frankl, citado por Fizzotti (2004), el tema de la responsabilidad es fundamental para el ser humano. Este autor afirma que ser hombre es ser responsable, vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo.

La responsabilidad personal proviene de muchas fuentes previsible e imprevisible e implica asociarse y participar, comprometerse y cooperar. La responsabilidad social y global requiere de la justicia, la humanidad y el respeto por los derechos de todos los seres humanos (Collado, 2005). Ello conlleva prestar atención especial para asegurar el beneficio de todos sin discriminación.

González, et al. (2007), plantean que la responsabilidad como valor construido por el sujeto manifiesta diferentes niveles de desarrollo que se expresan en la calidad de la regulación de la actuación profesional, los cuales transitan desde niveles inferiores donde la responsabilidad no existe o existe como valor formal hasta niveles superiores, donde la responsabilidad se expresa como un valor auténtico a través de la autodeterminación en la actuación profesional.

La familia lleva un gran peso, así como la escuela, las características del alumno y la preocupación y ocupación del profesor. La responsabilidad, como manifestación de la personalidad, es un fenómeno complejo y se expresa en tan variadas situaciones, pudiendo llegar a determinar la vida exitosa de un individuo (León, 2011).

Para el presente trabajo de investigación se asumió lo señalado por Paz (2011), al referir que un estudiante será responsable cuando la labor pedagógica se ejecuta sistemáticamente y regularmente, no de vez en cuando; que el contenido de cada actividad se adecue al grupo al que va dirigida; que los métodos que se utilicen estimulen la autoeducación y la reflexión de los alumnos y que su aplicación se conciba en un marco de calor humano alejada de toda improvisación.

En México, Yurén & Hirsch (2012), realizaron un estudio donde le conceden gran importancia a la formación de valores en el contexto universitario. A este se unen los de Benois (2011); Barragán (2012); y Escutia (2012). Estos

centran sus análisis en otras ciencias, no abordan el área de la Educación Física y el Deporte, sus temas se relacionan a la ética profesional y los valores profesionales en las instituciones de Educación Superior, en México. En ninguno de los casos hacen referencia a la formación del valor responsabilidad.

Otros estudios en torno al tema entre los que podemos citar a: González, et al. (2007), investigaron la formación del valor responsabilidad en el área de Educación Física y Deporte desde sus perspectivas, demostrando la tendencia cada vez más marcada a entender la formación del valor responsabilidad como proceso de estructuración de la personalidad.

Por otra parte, para Casterad, et al. (2011); y Carrizo & Rodríguez (2012), la tendencia actual de la educación basada en competencias se asume por algunos de los modelos educativos destinados a la formación del profesional en Educación Física y Deporte. Estos autores definieron la formación profesional basada en competencias y la integración de los saberes del profesional, pero tampoco abordaron la formación del valor responsabilidad.

La Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), que pertenece al Estado de Campeche en México, posee su propio Modelo Educativo denominado Acalán en honor al nombre original de la isla del Carmen (México Universidad Autónoma del Carmen, 2017). En este Modelo Educativo se declara el sistema de valores incluyendo el valor responsabilidad, aunque no se ofrecen orientaciones que contribuyan a su formación ni se hace referencia a las formas de abordarlos a nivel de las asignaturas o las actividades de la práctica docente o profesional.

En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física y Deporte de la Universidad Autónoma del Carmen (México Universidad Autónoma del Carmen, 2010) se declaran los valores, aunque no se precisan orientaciones de cómo formarlos mediante los contenidos de las asignaturas y las actividades de la práctica docente y profesional ni se hace referencia en los modos de actuación en los diferentes contextos de la vida.

Esta situación, presente en la Universidad Autónoma del Carmen y en la Licenciatura en Educación Física y Deporte nos permite declarar como situación problemática la siguiente:

En las indagaciones realizadas, tanto en la teoría como en la práctica, mediante la aplicación de métodos científicos de investigación entre ellos, el análisis de documentos, la observación a clases, actividades de la práctica docente y profesional, así como entrevistas, encuestas a profesores, estudiantes, egresados y entrenadores, posibilitó

la significación de dificultades en la formación del valor responsabilidad en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deporte; entre sus causas se destacan:

- Las insuficientes orientaciones del Modelo Educativo Acalán y el Plan de Estudio 2010 de la Licenciatura en Educación Física y Deporte relacionados con la integración de los contenidos de las asignaturas y actividades de la práctica docente y profesional, que contribuyan a la formación del valor responsabilidad en los estudiantes inscritos en la Licenciatura.
- En las observaciones realizadas a clases y actividades de la práctica docente y profesional se evidenció que en la planificación de estas no se tienen en consideración las formas para contribuir a la formación del valor responsabilidad, ni se integran los contenidos de las asignaturas con las actividades pre-profesionalizante.
- La escasa preparación que tuvieron los egresados en sus etapas como estudiantes en cuanto a la formación del valor responsabilidad.

Mediante los documentos de la Licenciatura, las observaciones a clases y a las actividades de la práctica docente y profesional, se conoció que los estudiantes presentan dificultades en sus modos de actuación evidenciándose en los aspectos siguientes:

- La mala puntualidad a las actividades académicas y de la práctica docente y profesional.
- La falta de compromiso para realizar algunas actividades en equipo.
- El uso inadecuado del uniforme escolar y dificultades con el aspecto personal.
- El mal uso de las instalaciones deportivas y malos hábitos de higiene en el aula.
- El inadecuado desarrollo de la expresión oral como docentes.
- La falta de organización en los contenidos que debe abordar en las actividades de la práctica docente o profesional.
- El empleo incorrecto del vocabulario técnico a emplear en la clase.
- Las dificultades en las relaciones interpersonales y empáticas con sus compañeros y otros semejantes.

Estos, entre otros, son aspectos deficitarios de los estudiantes por lo que se hizo necesario realizar esta investigación relacionada con la formación del valor responsabilidad para los futuros egresados de la Licenciatura en Educación Física y Deporte.

El análisis de esta problemática evidencia una contradicción entre la necesidad de formar el valor responsabilidad en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deporte y la carencia de orientaciones sobre cómo integrarlos en los contenidos de las asignaturas y actividades de la práctica docente y profesional a través de los modos de actuación en los diferentes contextos de la sociedad.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio es de tipo cualitativo, con la utilización de algunos métodos y técnicas de tipo cuantitativo, según fue necesario en cada momento del proceso investigativo. Para desarrollar las tareas se utilizaron los métodos y técnicas siguientes:

Nivel teórico.

- Histórico – Lógico: Se utilizó para la realización del análisis acerca de la evolución del objeto de estudio en el contexto nacional e internacional y determinar su estado actual.
- Inductivo-Deductivo: Se utilizó de acuerdo a los nexos entre estas dos formas de inferencia lógica indistintamente para arribar a conclusiones.
- Analítico –Sintético: Se utilizó para descomponer las complejidades de los procesos cognitivos, determinar las relaciones entre ellos, recopilar elementos importantes, estudiar la información documental y la situación problemática.
- Sistémico- Estructural: Se utilizó para garantizar la estructura de la estrategia educativa.

Nivel Empírico:

- Análisis de documentos: Se analizaron e interpretaron los documentos en todas las fases de la investigación. En este sentido, se examinaron: El Modelo Educativo Acalán de la Universidad Autónoma del Carmen, el Plan de Estudio 2010 de la Licenciatura en Educación y Deporte y los programas de cursos sintéticos de las asignaturas.
- Reunión con los grupos de discusión: Se participó en reuniones con profesores de la práctica docente y profesional, docentes de educación física y entrenadores titulares de los escenarios en donde el alumno realiza sus prácticas. Estas acciones permitieron conocer sus criterios sobre las vías utilizadas para la formación del valor responsabilidad y la interrelación que existe para cumplir los objetivos propuestos.
- Entrevista a egresados de la Licenciatura en Educación Física y Deporte: Se aplicó para conocer su opinión sobre la formación recibida relacionada con el valor responsabilidad.

- Cuestionario a los estudiantes: Se utilizó para conocer sus opiniones sobre la preparación recibida, lo que permitió la exploración de indicadores de contenido y formación del valor responsabilidad en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deporte. Este cuestionario combinaba diversos tipos de preguntas: abiertas y cerradas, directas e indirectas.
- Triangulación de métodos: Se utilizó para conocer la existencia de regularidades para la formación del valor responsabilidad en los estudiantes, como técnica de análisis de datos a partir de cruzar la información obtenida por los diferentes métodos, técnicas e instrumentos aplicados.
- Observación Participante: Se realizaron observaciones a diferentes actividades de la práctica docente y profesional con la finalidad de valorar y obtener la información acerca del nivel de formación del valor responsabilidad.
- Aplicación de situaciones de conflicto laboral a estudiantes: Se utilizó para evaluar los criterios de los estudiantes en las situaciones presentadas para ello se asumieron los estudios realizados por González, et al. (2007), adaptadas a la presente investigación.
- Cuestionario final aplicado a profesores: Se utilizó para determinar la certeza de la estrategia educativa propuesta para la formación del valor responsabilidad en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deporte.

Estrategia Educativa para la formación del Valor Responsabilidad

Para la presente estrategia Educativa se toma como eje fundamental para llevar a cabo la formación del valor responsabilidad en todo el proceso los modos de actuación previamente elaborados, valorados y evaluados en el colectivo de grupos del cuerpo académico de la licenciatura y los coordinadores de la práctica docente y profesional, que se presentan a continuación:

1. Disciplina en las actividades
2. Participación activa y consiente.
3. Disposición.
4. Satisfacción.
5. Constancia.
6. Capacidad para tomar decisiones.
7. Cumplimiento del deber.
8. Reglamento escolar.
9. Normas establecidas: En la escuela, la comunidad y la sociedad.
10. Participación activa en actividades.

11. Respeto hacia sus compañeros, profesores y demás semejantes.

12. Estado de motivación, conciencia, eficiencia, calidad y rigor.

La estrategia educativa consta de tres etapas fundamentales: Planeación, Ejecución y Evaluación. Al trabajar cada etapa armónicamente, unas con otras, en el sistema de contenidos de las asignaturas y las actividades de la práctica contribuirán a formar el valor responsabilidad en el futuro profesional de la Licenciatura en Educación Física y Deporte.

Etapa de planeación

La etapa de planeación se realizó a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico. Se definió el sistema de acciones que promuevan la transformación del objeto desde el estado inicial al estado deseado.

Acciones a desarrollar:

1. Selección y preparación de los escenarios donde el estudiante desarrollará las actividades académicas y de la práctica profesional.
2. Organización de los contenidos y actividades de la práctica profesional para realizar el proceso de integración.
3. Organización del trabajo metodológico de la licenciatura en el cuerpo académico y los profesores de la práctica docente y profesional.

Operaciones:

1. Analizar los resultados del diagnóstico realizado a los estudiantes.
2. Construir las propuestas de solución a estudiantes de acuerdo a las necesidades educativas.
3. Seleccionar los diferentes escenarios educativos.
4. Planificar a través de talleres, debates, estudio de casos y el instrumento láminas de responsabilidad actividades donde se manifiesten la responsabilidad.
5. Planificar actividades metodológicas a nivel del cuerpo académico donde se aborde la integración de los contenidos para la formación del valor responsabilidad.
6. Seleccionar los profesores más competentes para que impartan actividades metodológicas relacionadas con el procedimiento metodológico para la integración de los contenidos.

Etapa de ejecución

La etapa de ejecución se determinó por el uso de métodos y técnicas con vía flexible e inmediata que permitió readaptar las acciones de la estrategia didáctica de

acuerdo con las necesidades de los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deporte.

Operaciones:

1. Realizar talleres, debates, estudio de casos, instrumento láminas de responsabilidad con estudiantes donde se exponga el procedimiento metodológico para la integración de los contenidos.
2. Visitar clases y actividades de la práctica profesional con el objetivo de observar las manifestaciones conductuales, su corrección y para ver su factibilidad en la contribución a la formación del valor responsabilidad asociados a los modos de actuación.
3. Realizar actividades metodológicas con las docentes donde se aborde el análisis del procedimiento metodológico a utilizar para la integración de los contenidos para la formación del valor responsabilidad.
4. Realizar intercambios con profesores que son titulares de los escenarios reales en donde el alumno realiza su práctica docente y profesional.

Etapa de evaluación

En esta etapa se asume la evaluación de la estrategia como proceso y resultado a la vez, por lo que es necesario considerar qué se obtiene y cómo se obtiene como base para el logro de los objetivos propuestos, por tanto, la evaluación es sistemática y aunque no aparece explícitamente en cada una de sus etapas, es evidente que cada una de ellas la contempla.

Acciones a desarrollar:

5. Evaluar la efectividad de las acciones propuestas en cada una de las etapas de la estrategia educativa.
6. Comprobar el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada etapa de la estrategia.

Operaciones

1. Elaborar situaciones donde demuestren los modos de actuación asociados al valor responsabilidad.
2. Observar el desempeño profesional de los estudiantes en la práctica para verificar si en su formación han interiorizado los modos de actuación que demuestren el valor responsabilidad.
3. Participar en reuniones metodológicas con los docentes para constatar la vinculación de las formas docentes utilizadas en la integración de los contenidos para la formación del valor responsabilidad.
4. Evaluar con los profesores el desarrollo de las actividades metodológicas planificadas donde se haya abordado la utilización del procedimiento metodológico para la integración de los contenidos y

actividades de la práctica para la formación del valor responsabilidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el buen desarrollo de este apartado se consideró dividirlo en tres sesiones, en la primera se abordan los resultados que nos llevaron a la necesidad de implementar la estrategia educativa, posteriormente se presentan los resultados que valoran su aplicación y por última la discusión de los resultados.

La revisión y análisis de documentos se basó en la lectura, como herramienta de recogida de información, para lo cual se utilizó el método de análisis tradicional por lo que fue necesario efectuar diferentes procedimientos mentales como los referidos a la inducción-deducción, la abstracción, el análisis y la síntesis, dirigidos todos a interpretar las informaciones contenidas en los documentos que fueron revisados y que se describen a continuación:

- El Modelo Educativo Acalán (México Universidad Autónoma del Carmen, 2017)

Se revisó el documento que norma las actividades de la Licenciatura en Educación Física y Deporte, de la Universidad Autónoma del Carmen. En este documento, a pesar de estar muy bien elaborado y de establecer las normativas específicas para el funcionamiento general de la Licenciatura, no se hace referencia a la formación de valores y, por consiguiente, no se trata ningún aspecto relacionado con el valor responsabilidad ni se ofrecen orientaciones de cómo contribuir a su formación mediante las diferentes formas del proceso de enseñanza aprendizaje.

- El Plan de Estudio (México Universidad Autónoma del Carmen, 2010)

Se analizó este documento de la Licenciatura en Educación Física y Deporte y se pudo constatar que en la programación de las actividades de la práctica profesional de las asignaturas correspondientes a las dos academias (Educación Física y Entrenamiento Deportivo) se declaran los valores de manera general, pero no se hace referencia al valor responsabilidad. En este sentido, se debe señalar que se omiten orientaciones de cómo contribuir a su formación mediante la integración de los contenidos de las asignaturas y su relación con las actividades de la práctica docente y profesional.

- Las actas de las reuniones con profesores de la práctica docente y profesional, el cuerpo académico.

Se revisaron las actas de las reuniones durante el año escolar 2018, se pudo constatar que:

- En la preparación de los programas sintéticos y analíticos de la práctica profesional no se contemplan

orientaciones que contribuyan a la formación del valor responsabilidad.

- No se organizan actividades metodológicas donde se trate las formas que pueden contribuir a la formación del valor responsabilidad, a través de los modos de actuación en el trabajo de campo, actividades de la práctica docente y profesional, conferencias, talleres, etc.
- En el desarrollo de las reuniones se pudo apreciar que no se analizan aspectos que aborden la formación del valor responsabilidad, tampoco se ofrecen sugerencias de actividades relacionadas con su formación, como pudieran ser la selección de los contenidos y actividades de la práctica docente y profesional para su integración y las formas de cómo abordarlos de acuerdo con sus posibilidades.

A manera de resumen se señala que en los documentos de la profesión solamente se declaran los valores, en la planificación de las actividades no se tiene en consideración la implementación de aquellas que se pueden utilizar para la formación del valor responsabilidad y no se corrigen de forma sistemática los modos de actuación demostrados por los estudiantes en la práctica pedagógica, lo que demuestra insuficiencias en la formación integral de este profesional.

El grupo de discusión es una técnica de investigación que se aplica a un grupo de personas que establecen entre ellas una conversación sobre el tema que se desea investigar, la cual debe estar dirigida en nuestro caso por uno de los integrantes del equipo de trabajo, con vistas a, no dejar escapar ningún detalle útil para el desarrollo del debate en el grupo. Las actividades del grupo de discusión fueron grabadas por un medio digital con el consentimiento de los participantes.

En el desarrollo de esta técnica participaron cinco profesores integrantes de la academia de Educación Física y Entrenamiento Deportivo que coordinan de alguna forma los cursos de prácticas docentes y profesionales del programa educativo, de igual forma se invitó a 12 profesores de educación física y 4 entrenadores deportivos que son titulares de las diferentes instituciones educativas en donde los alumnos de educación física realizan sus prácticas, un profesor con amplia experiencia y con dominio sobre el tema que se investiga, que además fungió como moderador.

El debate con el grupo de discusión se consideró provechoso y fructífero, sobre todo por el aporte significativo que se hizo sobre el tema. Se arribaron a las siguientes conclusiones:

- No se enfocan los objetivos instructivos y educativos relacionados con la formación del valor responsabilidad.
- En las actividades de la práctica docente y profesional se reconoció que no se abordan diferentes formas del proceso de enseñanza aprendizaje que contribuyan a la formación del valor responsabilidad.
- No se planifican en todos los casos actividades docentes donde se manifiesten los modos de actuación asociados al valor responsabilidad.
- En algunos cursos que anteceden las prácticas no se orienta de manera eficaz las actividades que se pueden realizar para abordar en las actividades prácticas profesional situaciones que mediante los modos de actuación se pueda observar la responsabilidad.
- No se considera en la proyección de las actividades docentes y metodológicas, las formas para realizar la integración de las asignaturas, contenidos y actividades de la práctica docente y profesional para la formación del valor responsabilidad.

Se concluye señalando que lo citado anteriormente demuestra la necesidad de realizar una planificación coherente y organizada de los contenidos de las asignaturas y actividades de la práctica profesional donde se manifieste mediante los modos de actuación la formación del valor responsabilidad.

La entrevista es un método cualitativo cuyo propósito fundamental es favorecer la realización de un discurso conversacional, relacionado con la preparación de los egresados. Su punto de partida es una conversación entre el sujeto investigado y el entrevistador. Para llevarlo a cabo se generó una metodología que incluye una parte inicial, desarrollo apropiado y un cierre. Por el tipo de estudio se elaboró un guión con los pasos siguientes:

- Explicar el propósito de la entrevista
- Lectura de los resultados de cada técnica
- Explicación de dudas o inquietudes con respecto a los resultados
- Aclaración de dudas e inquietudes
- Recomendación de acciones concretas en relación con los resultados

La entrevista permitió obtener información menos estructurada que la encuesta y facilitó el análisis cualitativo sobre la formación recibida en cuanto al valor responsabilidad en los egresados de la Licenciatura en Educación Física y Deporte. Las entrevistas arrojaron los siguientes resultados:

- Existen insuficiencias en la formación del valor responsabilidad durante su trayectoria escolar, repercutiendo

en el cumplimiento de las normas y exigencias en el ejercicio de la profesión.

- Se presentan insuficiencias en el tratamiento recibido sobre la formación del valor responsabilidad en los contenidos de las asignaturas y actividades de las prácticas.
- Se aprecian insuficiencias en las prácticas docentes y profesionales asociadas a los modos de actuación para la formación del valor responsabilidad durante su trayectoria académica.
- Existe la necesidad que se desarrollen actividades prácticas donde se evidencien manifestaciones conductuales relacionadas con los modos de actuación. Dentro de las irregularidades observadas aquí, sobresalen:
 - » Se han comprobado la presencia de manifestaciones de indisciplina en las actividades de campo.
 - » Se reconoce la necesidad de lograr la organización en las actividades deportivas como vía para la regulación de la autodisciplina y el aprovechamiento óptimo de los recursos, así como la utilización del tiempo en correspondencia con las necesidades, intereses y posibilidades.
 - » Se dan respuestas inadecuadas ante los obstáculos que pueden surgir en el ámbito laboral pudiendo entorpecer la finalidad perseguida.
 - » Necesidad de asumir de forma crítica y autocrítica las consecuencias derivadas de su actuación firme y valiente y de corregir los errores, insuficiencias o deficiencias, derivadas de su desempeño laboral.

Para este apartado se utilizó el cuestionario de Gonzales, Blandes, López y Sierra (2007), el cual fue presentado para su análisis y discusión al cuerpo académico y al grupo de profesores de la práctica docente quienes dieron su aprobación final. Todos los docentes poseían una amplia trayectoria docente, científica y metodológica y aprobaron el cuestionario, así como opinaron que el mismo tiene total vigencia, originalidad, pertinencia y asequibilidad. En la aplicación del cuestionario participaron 48 estudiantes del 3º, 5º y 7º semestres, correspondientes al periodo escolar septiembre-diciembre del 2018, escogidos de forma aleatoria. Este cuestionario combina diversos tipos de preguntas: abiertas y cerradas, directas e indirectas.

En las preguntas 2, 5 y 8, el 100% de los estudiantes, estuvieron conformes con haber elegido la Licenciatura en Educación Física y Deporte incluso la volverían a elegir si ingresaran de nuevo a la Universidad; de igual forma todos mencionaron que no les gustaría estudiar otra Licenciatura actualmente y les gusta mucho estudiar la

carrera, por lo que se puede afirmar que los estudiantes tienen un nivel alto de satisfacción con su futura profesión.

En la revisión de los resultados a la pregunta 3, relacionada con los aspectos que caracterizan una actuación responsable del Licenciado en Educación Física y Deporte en el desarrollo de sus clases, el 90% de los estudiantes manifestaron conceptos sobre normatividad y presentación personal del docente, como la higiene y el vestuario. Otros aspectos mencionados fueron la motivación para impartir las clases además de poder transmitirles a la población atendida y la posibilidad de cumplir con cuestiones propias de la Licenciatura en Educación Física y Deporte en cuanto a los aspectos de respeto, amabilidad, ética, puntualidad, relaciones interpersonales, sentido de la crítica, autocrítica, responsabilidad ante las encomiendas dadas, disciplina, cumplimiento del deber y valores.

Al hacer la revisión de la pregunta 4, a través de tres incisos relacionados con la pregunta anterior, al preguntarles sobre cuáles consideraban que poseían, el 80% respondió conceptos como motivación, respeto, innovador, creativo, divertido, capacidad de mando, entre otros aspectos menos señalados. Al interrogarlos en el segundo inciso sobre qué aspectos les gustaría desarrollar, señalaron aspectos como comportamiento adecuado en el grupo, formación de hábitos correctos ante la sociedad, buenas relaciones interpersonales, mejoras en su vocabulario y, por último, al preguntarles cómo pensaban que podrían desarrollarlas, el 100% de las respuestas estuvieron centradas en esforzarse en estudiar, tomar más cursos, trabajar con más tenacidad y mejorar el propio desempeño escolar de cada estudiante.

En la revisión que se hizo a las preguntas números 6 y 7 dentro de las situaciones más difíciles para actuar responsablemente como estudiantes de la Licenciatura, señalaron a la puntualidad y asistencia como las principales insuficiencias, y manifestaron el desagrado por los horarios muy tempranos; el 92%, se justificó porque trabajan al mismo tiempo que estudian y otros por cuestiones económicas; el 85%, señaló a las tareas de las asignaturas como las causas por las cuales no podían actuar responsablemente. Otros criterios estuvieron centrados en que algunos profesores son muy estrictos o que poseen criterios pocos flexibles sobre la responsabilidad.

Al ser cuestionados sobre cómo valoraban ese tipo de conductas, 92%, asumió la culpa por presentar ese tipo de insuficiencias que, según ellos, son actos irresponsables. Por otra parte, algunos estudiantes simplemente no pudieron contestar esta pregunta.

Para la revisión de la pregunta número 9, el 90% de los estudiantes manifestó que consideraban el valor

responsabilidad como cumplimiento de reglas, no incurrir en actos de indisciplina y sobre todo llevar una conducta correcta para hacer las tareas de las diferentes asignaturas. Como se puede observar, los estudiantes asocian el valor responsabilidad como un cumplimiento de tareas, normas o reglas y no asumen el valor responsabilidad como una necesidad que les posibilita actuar profesionalmente asumiendo el encargo social que tienen como Licenciados en Educación Física y Deporte.

En la pregunta número 10, el 90% de ellos manifestó que de las asignaturas cursadas hasta el momento en ninguna se han manejado contenidos que contribuyan a la formación del valor responsabilidad, el 83%, señaló como contenido el reglamento de las prácticas de campo. Estos resultados confirman, de alguna manera, el análisis realizado con el cuerpo académico y los profesores encargados de la práctica profesional.

Se concluye señalando que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deporte deben recibir contenidos y actividades de la práctica profesional donde se valoren los modos de actuación asociados al valor responsabilidad.

Resultados de la triangulación de métodos realizada

Esta técnica se realizó para conocer la existencia de regularidades mediante la obtención de datos, la misma sirvió al investigador para cruzar la información obtenida por los diferentes métodos, e instrumentos aplicados, entre ellos el análisis de documentos, grupo de discusión con las dos academias Educación Física y Entrenamiento Deportivo, entrevistas realizadas a los egresados, encuestas aplicadas a los profesores y cuestionario a los estudiantes.

La triangulación de resultados permitió llegar a las siguientes regularidades:

- En los documentos oficiales se declaran los valores, pero no es sistemático el trabajo con los modos de actuación en las actividades de docentes y de las prácticas para lograr su formación.
- Existen limitaciones por parte de los docentes para realizar la integración de los contenidos de las asignaturas y actividades de la práctica profesional, no existe un procedimiento metodológico elaborado que propicie esto.
- No se reconocen las posibilidades que ofrecen los contenidos y las actividades de la práctica profesional para que sean utilizadas en la integración de los contenidos.
- Los egresados manifiestan que es esencial la formación del valor responsabilidad asociados a los modos

de actuación durante la trayectoria escolar para tener éxitos en su desempeño profesional.

Estas regularidades manifiestan la necesidad de elaborar una estrategia educativa para la formación del valor responsabilidad en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deporte.

En la ejecución de las observaciones a las actividades de la práctica profesional realizada a los estudiantes se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos metodológicos:

- Se determinaron como unidades de observación a los profesores y estudiantes participantes en las actividades de la práctica profesional.
- Se utilizaron indicadores que contribuían a mejorar los modos de actuación para la formación del valor responsabilidad.
- Se interrelacionaron las actividades académicas y las de la práctica profesional.

Se observaron 18 clases de la práctica docente y profesional durante el año escolar 2018; algunos de los autores de esta investigación participaron como observadores debido al vínculo con los estudiantes y profesores de la especialidad. Se observaron los cambios ocurridos durante el proceso de aplicación mediante el desarrollo de las actividades realizadas para mejorar los modos de actuación que contribuyan en la formación del valor responsabilidad.

Antes de aplicar la Estrategia, en las actividades de la práctica en relación con los indicadores de observación, se alcanzaron los resultados porcentuales siguientes:

- En el desarrollo adecuado en las actividades el 20% lo hizo La mayoría de las veces, el 30%, Algunas veces, el 48%, Rara vez y un 2%, Nunca.
- En las manifestaciones correctas en las actividades el 25% lo hizo en Algunas veces, el 65%, Rara vez y un 10%, Nunca.
- En las expresiones coherentes y claras el 32% lo hizo Algunas veces, el 60%, Rara vez y el 8%, Nunca.
- Para la disciplina y cumplimiento del reglamento el 30% lo hizo Algunas veces, el 58%, Rara vez y el 12%, Nunca.
- En el cumplimiento del deber el 45% lo hizo Algunas veces, el 50%, Rara vez y el 5%, Nunca.
- Para el cumplimiento de normas y reglas establecidas el 60% lo hizo Algunas veces y el 40%, Rara vez.
- En el uso adecuado de las instalaciones deportivas el 50% lo hizo Algunas veces, el 42%, Rara vez y el 8%, Nunca.

- En las expresiones correctas con la población atendida el 37% lo hizo Algunas veces, el 51%, Rara vez y el 12%, Nunca.
- Para el porte y aspecto personal satisfactorio el 20% lo hizo La mayoría de las veces, el 20%, Algunas veces, el 38%, Rara vez y un 22%, nunca.
- Para el buen sentido de la crítica y la autocrítica el 20% lo hizo Algunas veces, el 68%, Rara vez y el 12%, Nunca.

Después de aplicar la estrategia educativa, en las actividades de la práctica docente y profesional en relación con los indicadores de observación, se alcanzaron los resultados porcentuales siguientes:

- En el desarrollo adecuado en las actividades el 90% lo hizo Sí, Siempre y 10%, La mayoría de las veces.
- En las manifestaciones correctas en las actividades el 85% lo hizo Sí, Siempre y 15%, La mayoría de las veces.
- En las expresiones coherentes y claras el 82% lo hizo Sí, Siempre y 18%, La mayoría de las veces.
- Para la disciplina y cumplimiento del reglamento el 80% lo hizo Sí, Siempre y 20%, La mayoría de las veces.
- En el cumplimiento del deber el 100% lo hizo Sí, siempre.
- Para el cumplimiento de normas y reglas establecidas el 100% lo hizo Sí, siempre.
- En el uso adecuado de las instalaciones deportivas el 80% lo hizo Sí, siempre, el 20%, La mayoría de las veces.
- En las expresiones correctas con la población atendida el 80% lo hizo Sí, siempre y 20%, La mayoría de las veces.
- Para el porte y aspecto personal satisfactorio el 100% lo hizo Sí, siempre.
- Para el buen sentido de la crítica y la el 85% lo hizo Sí, siempre y el 15%, La mayoría de las veces.

Se concluye señalando que al comparar los resultados presentados se demuestra que la aplicación de la estrategia educativa en los estudiantes influyó en mejorar los modos de actuación en las actividades de la práctica docente y profesional. Este resultado se constata en la mayoría de los indicadores propuestos para la guía de observación. En conjunto, estos resultados ratifican el valor que tiene la estrategia educativa en la contribución a la formación del valor responsabilidad en los estudiantes de la Licenciatura.

Las situaciones de conflicto laboral pretenden evaluar los criterios de los estudiantes en los ejemplos presentados en las clases de Educación Física. Para ello, se asumieron los estudios realizados por Gonzales, et al. (2007), fueron adaptadas a la presente investigación, se presentó al colectivo de profesores de las prácticas docentes. En la valoración del instrumento, el 100% de los docentes participó con sus opiniones, críticas y sugerencias pertinentes, quienes consideraron las situaciones como muy válidas, además cumple con los propósitos del estudio que se realiza, teniendo gran originalidad y pertinencia.

Las situaciones de conflicto profesional elaboradas manifiestan situaciones conflictivas en las clases de Educación Física donde los licenciados de la profesión toman decisiones no responsables en su ejercicio profesional. Del análisis de las dos situaciones que se presentaron a los estudiantes, ellos expresaron juicios de valor acerca del comportamiento tomado por los profesionales en Educación Física y Deporte.

De la interrogante hecha a los estudiantes sobre la opinión acerca de la decisión tomada por los sujetos seleccionados en las dos situaciones problemáticas, la mayoría respondió que no estaban de acuerdo con la decisión tomada por los profesores, argumentando que se deben planificar mejor sus actividades para el desarrollo de sus clases. En resumen, en esta situación de conflicto la mayoría reprobó la medida tomada por los profesores del ejemplo presentado.

En el análisis realizado a la segunda interrogante que se planteaba de la siguiente forma:

Si estuvieras en la situación del profesor, ¿qué hubieras hecho? ¿Por qué?, la mayoría de los estudiantes respondió que los profesores deben buscar alternativas diferentes para resolver los problemas presentados, buscar apoyo de las autoridades del plantel donde laboran, charlas con sus estudiantes, crear material reciclable o buscar nuevas variantes entre otras alternativas.

Partiendo de las respuestas de los estudiantes a las interrogantes presentadas en las dos situaciones mostradas para analizar un conflicto profesional, podemos observar que la gran mayoría reconoce que los actos realizados por los profesores no fueron los idóneos ni correctos y ofrecen alternativas para las posibles soluciones y muchas van de la mano al quehacer propio del docente.

Además, por parte de los estudiantes hubo un análisis profundo del acto de irresponsabilidad de los profesores en las dos situaciones presentadas e interiorizaron que la problemática pasaba por el modo de actuación de los

profesores y asumieron una actitud positiva hacia las situaciones presentadas.

Se comprueba, por tanto, que los estudiantes asumen el valor responsabilidad como una necesidad de su propia profesión.

La utilización de esta técnica consistió en la aplicación de un cuestionario final realizado a los profesores coordinadores de la práctica docente y profesional, del cuerpo académico. Opinaron que la misma era muy válida, se ajustaba a la investigación que se realiza, con pertinencia, además que ayudaría a mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, considerando de adecuada su aplicación.

De las respuestas dadas al cuestionario por los profesores, podemos señalar las siguientes generalidades:

- En la organización del trabajo metodológico propuesto se cumplió con el propósito de favorecer a la formación del valor responsabilidad, perfeccionando el desarrollo de las reuniones metodológicas y el intercambio de conocimientos y experiencias con los profesores sobre las actividades programadas. La organización del trabajo metodológico permitió orientar las variantes y formas posibles para el trabajo en la formación del valor responsabilidad en los estudiantes.
- Opinaron que la integración de los contenidos de las asignaturas Educación Física, Entrenamiento Deportivo y las actividades de la práctica profesional en la estrategia educativa se encuentran organizadas de manera que al estudiante se le facilitó resolver los problemas presentados en los diferentes escenarios y las actividades planificadas se corresponden con los indicadores que conforman los modos de actuación.
- La gran mayoría de los docentes, le atribuye mucha importancia a la Estrategia propuesta afirmando que, con ella, se han podido efectuar acciones de carácter participativo y las evalúan de muy positivas.
- Los profesores consideraron, en su totalidad, que la Estrategia contribuyó al logro de los objetivos, pues se evidencian en la participación de los estudiantes, el cumplimiento del deber, la capacidad de decidir y asumir las consecuencias de sus actos, aspectos que han podido ser constatados en sus diferentes modos de actuación.
- Los profesores coinciden en precisar que, entre los indicadores que deben cumplirse para formar el valor responsabilidad, están ser ejemplo, orientar y controlar adecuadamente, elevar el nivel de exigencia y dar participación.

Los valores, sean generales o particulares, parece ser que están fuertemente impregnados con la cultura en la que se dan; si bien hay valores denominados universales,

hay otros que dependen de su situación geográfica. Hay valores orientales y occidentales, otros que dependen también de las religiones o de la situación en la que se den, son efímeros, parte de un código y de una ética muy particular.

En ese sentido para esta investigación cuando se trabajó en la formación de valores y sobre todo en un valor guía como lo es el valor responsabilidad, fue fundamental utilizar diferentes elementos de investigación para su aplicación y evaluación; en este caso consideramos que fue pertinente utilizar los diferentes métodos y técnicas del nivel teórico y del nivel empírico, ya que ello nos permitió conocer el diagnóstico del nivel de formación y conocimiento que tenían los alumnos en relación a la formación del valor responsabilidad.

En medida que la estrategia educativa fue implementada, se pudo constatar mediante los diferentes métodos empleados como la observación participante, las actividades presentadas de conflicto laboral y el cuestionario a los docentes, que todas las acciones y orientaciones que se emplearon en la estrategia educativa los modos de actuación responsables que el alumno iba asumiendo en sus diferentes esferas de actuación.

Como conclusión consideramos que formar en el valor responsabilidad no es una tarea fácil sobre todo a la hora de medirlo y evaluarlo, se deben utilizar diferentes métodos y técnicas para su valoración, incluso es necesario triangular muchas de las veces esos resultados, creemos que la única forma en que se podrá saber si un alumno está adquiriendo esa formación del valor es mediante su modo de actuación responsable. Por tal motivo para esta investigación se cumplió con el objetivo propuesto.

CONCLUSIONES

Los resultados alcanzados por los estudiantes demuestran que dominan los conceptos y definiciones, no solo al nivel reproductivo sino productivo y creativo al aplicarlos correctamente en los modos de actuación en los diferentes contextos de la vida.

La realización de las acciones mediante las actividades académicas y de la práctica docente y profesional demuestran que los estudiantes han interiorizado desde la teoría como en la práctica las diferentes vías que contribuyeron a la formación del valor responsabilidad.

Esto demuestra que la Estrategia Educativa contribuye a la formación del valor responsabilidad en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deporte.

La aplicación de la estrategia educativa contribuye además a la formación en los estudiantes de habilidades de

comunicación, trabajo en equipo, mejorar las relaciones interpersonales, hábitos de convivencia, disciplina, responsabilidad, ética, etc.

Se puso de manifiesto en la aplicación de la Estrategia educativa el trabajo integrador y consolidado de las docentes participantes lo que contribuyó a la formación del valor responsabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barragán, A. (2012). Ética profesional de los estudiantes de comunicación y periodismo de la UNAM. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de México.
- Benois, N. (2011). Formación de actitudes y valores en ética profesional en futuros Licenciados en Educación. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Carrizo, M., & Rodríguez, C. (2012). La formación inicial en Educación Física en España y Argentina. Wanceulen E.F. Digital.
- Casterad, J., Estrada, N., Plana, C., & Poblador, J.A. (2011). Análisis de la empleabilidad de los egresados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (2000-2008). Universidad de Zaragoza.
- Escutia, E. (2012). Influencia de los medios de comunicación en la conformación de valores profesionales de los estudiantes de Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores. (Tesis doctoral). Facultad de Estudios Superiores – Aragón.
- Estados Unidos Mexicanos. Universidad Autónoma del Carmen. (2010). Plan de Estudio 2010. Licenciatura en Educación Física y Deporte. UNACAR.
- Fizzotti, E. (2004). En búsqueda del sentido. LAG.
- González, V., Blández, J., López, A., & Sierra, M. (2007). Educación de la responsabilidad en la práctica profesional. Deportes.
- México Universidad Autónoma del Carmen. (2017). Modelo Educativo Acalán. Universidad Autónoma del Carmen. UNACAR
- México. Secretaría de Educación Pública. (2018). Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación Física de calidad (EFC) Guía para los responsables políticos. UNESCO <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>

Paz, A. (2011). Consideraciones Filosóficas, Psicológicas y Pedagógicas sobre la Formación de Valores. Contribuciones a las Ciencias Sociales. <https://www.eumed.net/rev/cccss/11/asb.htm>

Yurén, T., & Hirsch, A. (2012). La investigación en México en el campo Educación y Valores. Estado del conocimiento de la década 2002-2011. ANUIES.

39

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO VIRTUAL PROVOCADO POR LA COVID-19

INSTRUMENT TO EVALUATE THE SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP IN THE VIRTUAL EDUCATIONAL PROCESS CAUSED BY COVID-19

Alexis Pire Rojas¹

E-mail: alexispire88@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4453-3338>

¹ Estudiante de doctorado en la Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pire Rojas, A. (2020). Instrumento para evaluar la relación escuela familia en el proceso educativo virtual provocado por la COVID-19. *Revista Conrado*, 16(77), 298-306.

RESUMEN

A partir del amplio espectro que involucra la noción de educar, es importante evaluar los factores que inciden en un acto tan vital para la formación del ser humano. Es por ello que como parte del carácter integral de la educación y de su concepción más allá de las fronteras de la escuela, cobra trascendencia el análisis sobre las relaciones entre las instituciones educativas y la familia, y específicamente entre los docentes y los padres. Además de lo saludable que deben ser dichas interacciones en todo momento, resulta interesante su valoración en el atípico contexto de educación virtual provocado por la pandemia COVID-19. Por ello, en la presente investigación se diseña un instrumento para evaluar las relaciones entre la escuela y la familia en el contexto de educación virtual, teniendo en cuenta tres dimensiones esenciales: comunicación, participación y escenario tecnológico. El cuestionario se valida por criterio de expertos mediante el Método Delphi y se determina la consistencia de sus ítems con el cálculo del Alpha de Cronbach a partir de la aplicación de una prueba piloto dirigida a padres y docentes de 4 unidades educativas de la ciudad de Quito, Ecuador. También se describen resultados preliminares a partir de la prueba piloto aplicada.

Palabras clave:

Relación escuela-familia, proceso educativo virtual, COVID-19.

ABSTRACT

From the wide spectrum that the notion of educating involves, it is important to evaluate the factors that affect such an act that is so vital to the formation of the human being. That is why as part of the integral nature of education and its conception beyond the borders of the school, the analysis of the relationships between educational institutions and the family, and specifically between teachers and parents, becomes important. In addition to how healthy these interactions must be at all times, their assessment is interesting in the atypical context of virtual education caused by the COVID-19 pandemic. For this reason, in this research a valid instrument is designed to evaluate the relationships between school and family in the context of virtual education, taking into account three essential dimensions: communication, participation and technological scenario. The questionnaire is validated by expert criteria using the Delphi Method and the consistency of its items is determined through the calculation of the Cronbach's Alpha, both in the version intended for parents and for the version aimed at teachers. Preliminary results from the applied pilot test are also described.

Keywords:

School-family relationship, virtual educational process, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

En un reciente análisis sobre los efectos económicos, políticos y sociales de la cuarentena, provocada por la pandemia COVID-19, De Sousa (2020), manifiesta que este resulta un fenómeno coyuntural que refleja las crisis por las que ha transitado la humanidad, sobre todo en los últimos 40 años, lo cual ha provocado afectaciones en sectores sociales prioritarios como la salud y la educación. En el caso de la educación un informe presentado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020), destaca que en el mes de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de los diferentes niveles educativos en el mundo, habían dejado de tener clases de manera presencial, de los cuales más de 160 millones corresponden a los países de América Latina y el Caribe.

Entonces entre las tantas enseñanzas que deja el cambio en la dinámica socio-económica provocado por el coronavirus, resalta el hecho de que las sociedades pueden adaptarse a nuevas formas de vida cuando se trata de salvaguardar el bien común (De Sousa, 2020). De esa manera, si aún existía cierta resistencia a la educación virtual, la coyuntura forzó la socialización de esa alternativa ya sea desde el ámbito de la mayor aceptación, como de la resignación ante la ausencia de otras vías.

Tales transformaciones en la educación durante el confinamiento provocado por la pandemia incluye a cada uno de los procesos que forman parte del ámbito educativo de niños y adolescentes. El presente estudio se refiere específicamente a la manera en que se ha orquestado la tan necesaria relación entre escuela y familia. De acuerdo con Pire & Rojas (2020), la correspondencia entre ambas instituciones es una parte importante en la formación del estudiante. *“Es una relación, que aunque no se visualice, está presente en el salón de clases”* (p. 91)

Ante la necesidad de mantener la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de educación deben resaltar más que nunca el rol fundamental que desempeña la familia en el acompañamiento de sus hijos durante el proceso educativo. Ello exige el fomento de estrategias para una educación no presencial que trascienda los aspectos formales establecidos en el diseño curricular. Así se atienden las dificultades que enfrenta la familia que en muchos casos carece de recursos materiales y profesionales. Es por ello que, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020), es importante otorgar prioridad a las alianzas de cooperación y colaboración a partir de los diferentes sectores y agentes educativos con el fin de alcanzar un sistema integrado.

Dadas las circunstancias, el trabajo conjunto de escuela y familia también debió ajustarse en función de las

circunstancias de la educación virtual durante la cuarentena, desde la adaptación de los padres a los nuevos procesos de enseñanza de sus hijos, como de los docentes a las dinámicas del hogar de los estudiantes. Todo ello atravesado transversalmente por un contexto virtual demandante de conocimientos, herramientas, colaboración y comunicación que en muchas ocasiones no ha funcionado de manera correcta.

Por ello, este artículo se centra en la necesidad de potenciar la integración de la escuela y la familia, lo cual precisa de estudios científicos que evalúen la cooperación de ambas instituciones en tiempos de azote de la COVID-19. En tal sentido, la presente investigación propone un instrumento para evaluar dichas relaciones sobre la base de tres dimensiones principales: comunicación, participación y escenario tecnológico. El instrumento se somete a validación de expertos mediante el método Delphi y se calcula la confiabilidad a través de la aplicación del Alpha de Cronbach.

La Unión Europea (2000), en un informe sobre la calidad de la educación escolar, entre los indicadores que estableció, dedicó uno al seguimiento de la educación, en el cual estipula que la participación de los padres de familia en el entorno escolar constituye una parte importante en la formación de los hijos.

En diciembre de 2006 se celebró en París la Asamblea General del Consejo Europeo de Padres y Madres de la Escuela Pública (CEPEP), en la cual se expuso la necesidad de socializar la idea de coparticipación en términos de mayor colaboración entre la escuela y la familia. Ello plantea que ante los nuevos desafíos que constantemente enfrentan los procesos educativos, una garantía de mejores actuaciones y resultados radica en la mayor participación de toda la comunidad educativa, en donde se incluyen, con papel protagónico, la escuela y la familia. Uno de esos desafíos apareció justamente en el año 2020 cuando los hogares se convirtieron en los espacios para la enseñanza y el aprendizaje y las plataformas virtuales devinieron escenario esencial.

Lo cierto es que la educación no es exclusiva de la familia ni de la escuela y ello es lo que conduce al trabajo mancomunado de dichas instituciones. Los procesos educativos precisan entonces de una integración de esfuerzos y responsabilidades entre los involucrados León & Fernández (2017), lo llaman como la unión entre dos subsistemas que propiciarían la armonía entre los miembros de la comunidad educativa.

Ello responde además a un enunciado interesante introducido por Flecha (2006), quien asegura que los procesos de aprendizaje cada vez dependen menos de lo

que ocurre meramente en la escuela y específicamente en el aula, sino que con mayor influencia están presentes las correlaciones entre lo que ocurre en el aula con lo que sucede en la comunidad, en las casas de los niños y adolescentes. Esta perspectiva guarda relación con la dimensión integral en la formación del individuo, lo cual presupone una mayor demanda de participación de la familia.

La educación debe verse más allá de la escolarización, lo cual implica una concepción desde el contexto socio-cultural que rodea al niño y adolescente. Desde ese enfoque pueden articularse los presupuestos de la educación para la transformación, en cuya tarea debe existir una participación y mejor comunicación entre las instituciones educativas y la familia, entre los docentes y los padres de familia (Pire & Rojas, 2020).

Un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2006), enfatiza en la preparación y percepción de los estudiantes ante el entorno tecnológico como parte de su proceso de formación educativa. En tanto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011) se pronunció sobre la trascendencia de la figura del docente como ente clave en la introducción, socialización e implementación de las herramientas tecnológicas como parte de su práctica docente.

Por su parte, Valencia et al (2016) argumenta que la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) suponen un cambio constante en las dinámicas de las unidades educativas y del salón de clases específicamente, en las cuestiones del aprendizaje y la generación de conocimientos. Sin embargo, la mayor prueba para la implementación de las nuevas tecnologías surgió con el contexto virtual provocado por la pandemia. Los hogares de docentes y alumnos devinieron salones de clases y se ha tenido que apelar a medios tecnológicos para la impartición de clases, socialización de actividades, evaluaciones, iniciativas, reuniones, concursos, etcétera.

Por ello, Sánchez et al. (2020) aseguran que uno de los fenómenos traídos a colación por el virus es el protagonismo del empleo de las TIC. Ello ha permitido que la educación pueda reponerse de la falta de presencialidad. De acuerdo con un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), poco más del 70% de los estudiantes matriculados en escuelas y universidades no sufrieron la afectación del cierre coyuntural de la modalidad presencial. Por ello, una de las vías para mantener con vida al sector educativo resultó precisamente el escenario virtual

(Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020), cuyo cambio para muchos docentes, estudiantes, autoridades educativas y familias resultó algo brusco.

En tal sentido, Cáceres (2020), afirma que la preparación del docente ante el entorno virtual no debe basarse únicamente en capacitaciones e innovaciones, sino también en su capacidad para ser más asertivo y empático. Ello se relaciona con lo que expone Estrada, et al. (2015), quien agrega que la educación online no debe basarse en cargar y descargar archivos de una plataforma virtual, sino de diseñar, a través de esos escenarios, estrategias didácticas para que los estudiantes puedan afianzar los contenidos.

La educación virtual potencia el aprendizaje autónomo, pues en muchas ocasiones es el propio alumno quien determina el ritmo en dicho proceso. Ello no implica que se vea afectada la comunicación con el resto de estudiantes ni con el docente, pues para ese cometido existen mecanismos y medios de comunicación que pueden ser sincrónicos y asincrónicos.

El método sincrónico es aquel en el que docente y alumno de comunican en tiempo real y en el mismo espacio virtual, en tanto, en el asincrónico los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurren sin que exista una coincidencia temporal; los actores del proceso trabajan de una manera más diferida. De esa manera, un elemento esencial en la diferenciación de ambos métodos es el tiempo, por ello, De Unigarro, et al. (2007), lo distingue como un indicador de temporalidad.

Como parte de la educación virtual con auge en la última década, el método asincrónico trascendía como el más común, sobre todo en las asignaturas con una estructura virtual en su totalidad. En el 2020, en medio del contexto de clases virtuales derivado de la pandemia COVID-19, en América Latina y el Caribe la modalidad sincrónica ha alcanzado mayor auge en países como Bahamas, Ecuador, Costa Rica y Panamá; sin embargo, en 18 países de la región prevalece aún la modalidad asincrónica, en tanto, en otras 23 naciones se han potenciado los recursos tradicionales como la Radio y la Televisión a través de la transmisión de programas educativos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación parte de un enfoque cualitativo, pues pretende conocer las especificidades de la relación escuela familia en el contexto virtual a partir de las concepciones existentes sobre el tema y con énfasis en un aspecto importante para determinar las cualidades de los procesos: *“el conocimiento en profundidad y en*

la depuración y elaboración de imágenes y conceptos” (Ragin, 2007, p. 146)

No obstante, el estudio precisa de herramientas cuantitativas para la validación de un instrumento que posibilite describir la relación entre la escuela y la familia durante el período de educación virtual producto de la pandemia COVID-19. En ese caso se utilizarán los cálculos de media para evaluar la relevancia de los ítems del cuestionario a partir del criterio de expertos mediante la aplicación del método Delphi. Además, a partir de la realización de una prueba piloto se aplicará el Alpha de Cronbach para medir la confiabilidad de los ítems del cuestionario.

El estudio es descriptivo en tanto permite conocer el fenómeno estudiado a partir de la especificación de propiedades, características y rasgos importantes de la relación escuela familia. Sin embargo, al tratarse de un tema de actualidad como la implicación de la educación virtual como consecuencia del confinamiento provocado por la COVID-19, el estudio presenta un alcance exploratorio.

El cuestionario se define como el procedimiento estandarizado para recopilar información de una determinada muestra de individuos relacionados con el tema de investigación. Ello permite obtener información acerca de los valores, actitudes y conductas de los participantes. Para el presente estudio se conforma un primer cuestionario con un total de 21 ítems que abarcan la virtualidad provocada por la pandemia COVID-19 y su implicación en la relación escuela familia.

Partiendo de las dos categorías del estudio (escenario de educación virtual y relación escuela familia) se propone el análisis de tres dimensiones esenciales que abarcan tanto al objeto como al campo de la investigación. En ese sentido se consideraron la comunicación, la participación y el escenario tecnológico. De esta manera, el instrumento, en su primera versión, cuenta con 7 ítems para cada dimensión. En la Tabla 1 se muestran los indicadores que se miden en cada dimensión así como el número de preguntas destinado a cada uno en la primera y segunda versión del cuestionario.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores incluidos en el instrumento.

Dimensiones	Indicadores	Preguntas primera versión	Preguntas segunda versión
Comunicación	Retroalimentación escuela familia.	P1-P4	P1-P3
	Comunicación en el contexto virtual	P5-P6	P4-P5
	Intereses y expectativas.	P7	P6

Participación	Iniciativa	P8-P9	P7-P8
	Espacios virtuales de participación	P10-P12	P9-P10
	Orientación a la familia	P13-P14	P11-P12
Escenario Virtual	Medios y recursos tecnológicos	P15-P16	P13-P14
	Dominio de la tecnología	P17-P19	P15-P16
	Disponibilidad de tecnología	P20-P21	P17-P18

De las 21 preguntas, 19 se componen a partir de opciones de respuestas con escala tipo Likert, la cual, permite medir el grado de intensidad y/o frecuencia de una actitud. De esta manera el cuestionario emplea las siguientes opciones: totalmente de acuerdo; de acuerdo; ni de acuerdo ni en desacuerdo; desacuerdo; totalmente en desacuerdo. Con ello se conforman 5 opciones con 2 favorables, 2 desfavorables y una neutra. El cuestionario además cuenta con 2 preguntas de selección de opciones relacionadas con la dimensión escenario tecnológico.

Una vez descrito el instrumento se explica la manera en que se midió la validez del mismo mediante el Método Delphi, el cual consiste en poner a disposición de un grupo de expertos que tengan la capacidad de emitir juicios de valor sobre los aspectos recogidos en el instrumento. Para ello se cuenta con la participación de siete Doctores en Ciencias de la Educación, unos con experiencias en las relaciones escuela familia y otros con estudios realizados sobre el empleo de las TIC en la Educación. Una de las ventajas del Método Delphi, declaradas por Cabero (2014), consiste en que permite reunir a expertos que se encuentren físicamente dispersos. Ello permitió que para el presente estudio se hayan contactado profesionales de universidades de Ecuador, Cuba, México, Venezuela y Argentina (Tabla 2).

Tabla 2. Expertos para la validación mediante el Método Delphi.

Núm	Institución educativa	Grado científico
1	Universidad Metropolitana del Ecuador	Doctora en Ciencias Pedagógicas
2	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México	Doctora en Pedagogía
3	Universidad de Entre Ríos. Argentina.	Doctor en Ciencias de la Educación

4	Universidad Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos. Cuba.	Doctora en Ciencias pedagógicas
5	Universidad de Carabobo. Venezuela.	Doctora en Educación
6	Universidad Nacional de Rosario. Argentina.	Doctor en Ciencias de la Educación
7	Universidad de la Habana. Cuba.	Doctor en Ciencias Pedagógicas

Para la aplicación del Método Delphi se le pidió a los expertos que evaluaran la relevancia de cada ítem. Para ello se considera también una escala de Likert con una puntuación del 1 al 5, siendo 5 muy relevante y 1 nada relevante. Para las preguntas positivas la puntuación va de 5 a 1 desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo, en cambio, en las preguntas negativas, de totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo va de 1 a 5. Una vez obtenidos los valores, se calcula la media, la cual, según Abad et al (2011), debe estar por encima de 3.75 para que pueda considerarse relevante el ítem. A los especialistas se le pide además que contribuyan con valoraciones cualitativas acerca de la redacción, la claridad y el ajuste al tema de los ítems (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados del cálculo de media para determinar la relevancia de cada ítem.

Núm	Ítems	Media	Relevancia
1	El centro educativo facilita la comunicación entre docentes y familia.	4,57	Sí
2	El docente se comunica con la familia para informarle sobre las dificultades de los estudiantes.	4,28	Sí
3	El docente se comunica con la familia para comunicarle sobre los avances y potencialidades de los estudiantes.	3,00	No
4	Como padre de familia se preocupa por conocer las dificultades, los avances y potencialidades de los niños en la actividad escolar	4,28	Sí
5	El escenario virtual causa ruidos en la comunicación entre la escuela y la familia.	3,85	Sí
6	Predomina una mayor interacción y comunicación entre profesores y padres de familia a través de la modalidad virtual provocada por la pandemia, que en la modalidad presencial.	4,85	Sí
7	Los intereses del centro educativo durante la virtualidad coinciden con los intereses y expectativas de las familias en dicho contexto.	4,71	Sí
8	Generalmente la familia participa de la dinámica escolar por iniciativa propia.	4,85	Sí
9	Como padre de familia solo participa en las actividades escolares de los niños cuando son convocados y/o incentivados por la escuela.	4,85	Sí

10	Durante el escenario de educación virtual, la escuela, y los docentes en particular, generan iniciativas para incentivar la participación de la familia en las actividades escolares de los niños.	4,14	Sí
11	El escenario virtual imposibilita que la familia participe de manera correcta en la dinámica escolar.	3,00	No
12	El escenario virtual provoca que la familia se involucre más en las actividades escolares de los estudiantes.	4,28	Sí
13	El centro educativo diseña acciones de orientación hacia la familia sobre cómo tener una participación más activa en las actividades escolares de los niños.	3,85	Sí
14	El centro educativo ha socializado alternativas y creado espacios para orientar a la familia sobre cómo participar en la dinámica escolar desde el entorno virtual.	4,42	Sí
15	Cuál de los siguientes medios de comunicación le resulta más factible para la comunicación con el profesor en el contexto virtual. (Classroom, Cuenta institucional del colegio, Mediante terceros, WhatsApp, Llamada telefónica, Otros, Ninguno de los anteriores)	4,14	Sí
16	Los recursos tecnológicos del colegio muestran un avance que facilita la participación y comunicación de la familia con la institución y los docentes en particular.	4,00	Sí
17	La falta de dominio de la tecnología por parte de la familia afecta su participación más activa en las actividades orientadas a los estudiantes en el entorno virtual.	4,57	Sí
18	La falta de dominio de la tecnología por parte del docente impide que la comunicación con la familia sea más fluida.	3,14	No
19	La escuela ha brindado a los padres capacitaciones o guías para que puedan manejar de mejor manera la tecnología durante el escenario de educación virtual.	4,25	Sí
20	La insuficiencia de medios tecnológicos en el hogar dificultó la comunicación con la escuela durante el contexto virtual.	4,57	Sí
21	Cuál es la principal dificultad tecnológica durante el contexto de educación virtual (carencia de internet, internet de muy baja velocidad, la insuficiencia de medios tecnológicos, la falta de tiempo para capacitarme en relación a la tecnología, Otras, Ninguna de las anteriores).	4,42	Sí

Luego de calculada la media de acuerdo a la evaluación de los expertos en relación con la relevancia de los ítems, se determina que de 21 ítems del cuestionario inicial, quedan 18. En cuanto a los criterios cualitativos aportados por los Doctores, sugieren modificaciones en la redacción de los ítems 2, 5, 9, 10, 15, 19 y 20. Por su parte,

consideran conformar un solo ítem con las ideas de las preguntas 2 y 3.

Otro de los aspectos señalados por los expertos es que no queda claro hacia quién va dirigido el instrumento (padres de familia o docentes). Tomando en cuenta dicho requerimiento se concluye que muchos de los ítems son viables para aplicar a ambos tipos de participantes; sin embargo, el cuestionario original se confecciona dirigido a los padres de familia. No obstante, de las 18 preguntas finales del cuestionario, fue necesario modificar la redacción en 6 de ellas para que el cuestionario también pueda aplicársele a los docentes (Tabla 4).

Tabla 4. Preguntas modificadas del cuestionario original para el cuestionario destinado a los docentes.

Núm del ítem	Preguntas del cuestionario original	Preguntas modificadas para aplicación a docentes.
2	El docente se comunica con la familia para informarle sobre las dificultades, potencialidades y avances de los estudiantes¹.	Como docente se comunica con la familia para informarle sobre las dificultades, potencialidades y avances de los estudiantes.
7	Los intereses del centro educativo durante la virtualidad coinciden con los intereses y expectativas de las familias en dicho contexto.	Sus intereses y expectativas como docente coinciden con los intereses y expectativas de las familias durante el contexto de educación virtual
9	Como padre de familia solo participa en las actividades escolares de los niños solo cuando son convocados y/o incentivados por la escuela.	Los padres de familia solo participan de las actividades escolares de los niños cuando son convocados y/o incentivados por la escuela.
15	Cuál de los siguientes medios de comunicación le resulta más factible para la comunicación con el profesor en el contexto virtual. (Classroom, Cuenta institucional del colegio, Mediante terceros, WhatsApp, Llamada telefónica, Otros, Ninguno de los anteriores)	Cuál de los siguientes medios de comunicación le resulta más factible para la comunicación con la familia en el contexto virtual. (Classroom, Cuenta institucional del colegio, Mediante terceros, WhatsApp, Llamada telefónica, Otros, Ninguno de los anteriores)
17	La falta de dominio de la tecnología por parte de la familia afecta su participación más activa en las actividades orientadas a los estudiantes en el entorno virtual.	La falta de dominio de la tecnología por parte del docente impide que la comunicación con la familia sea más fluida².
20	La insuficiencia de medios tecnológicos en el hogar dificultó la comunicación con la escuela durante el contexto virtual.	La insuficiencia de medios tecnológicos en el hogar dificultó la comunicación con los alumnos y su familia durante el contexto virtual.

Luego de evaluar la validez del instrumento a partir de los criterios cuantitativos y cualitativos de los siete jueces expertos, se procede a comprobar la confiabilidad del instrumento a partir de una prueba piloto aplicada a una muestra de 64 padres de familia de cuatro unidades

educativas (Dos privadas y dos públicas) de la ciudad de Quito, Ecuador y a 40 docentes de las mismas instituciones. Para ello, se tuvo en cuenta que la muestra abarcara desde el nivel de Básica Elemental (De segundo a séptimo grado), Básica Superior (De Octavo a Décimo grado) y Bachillerato.

A los resultados arrojados por la prueba piloto se le aplica el Alpha de Cronbach, una herramienta estadística que, de acuerdo con Supo (2013), determina la consistencia interna o validez hacia adentro de los ítems. De las 18 preguntas del cuestionario, se considerarán las 16 que presentan la Escala de Likert. El índice del Alpha se obtiene de la covarianza entre los resultados de los ítems que componen el instrumento y la varianza total de la escala, para ello se aplica la fórmula que estableciera Lee Joseph Cronbach en 1951.

$$a = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum v_i}{V_t} \right]$$

Siendo:

a (alpha)

k (Número de ítems)

Vi (Varianza de cada ítem)

Vt (Varianza total)

Para la interpretación del Alpha hay que tener en cuenta que las correlaciones deben ser positivas. Para ello se toma como referencia el índice de correlación “r” de Pearson que varía entre 0 y 1. De esta manera se considera que los ítems tendrán consistencia si el valor del Alpha de Cronbach se encuentra por encima de 0,8 (Supo, 2013). Para el cuestionario aplicado a una muestra piloto de 64 padres de familia los resultados del Alpha fueron los siguientes:

k (Número de ítems) = 16

Vi (Varianza de cada ítem) = 23,905

Vt (Varianza total) = 96,746

a (alpha) = 0,803

Ello muestra que una vez aplicada la prueba piloto a los padres de familia, los ítems del cuestionario muestran una correcta consistencia interna. Por su parte, para el cuestionario aplicado a una muestra de docentes el valor de Alpha también mostró una consistencia interna de los ítems con un valor de 0,824, en definitiva los resultados fueron los siguientes:

k (Número de ítems) = 16

V_i (Varianza de cada ítem) = 22,627

V_t (Varianza total) = 99,549

α (alpha) = 0,824

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de la validación del instrumento mediante la aplicación del Método Delphi con el criterio de 7 expertos, se determinaron los 18 ítems que finalmente van a componer el instrumento que pretende medir las implicación del contexto de educación virtual en la tan necesaria relación escuela familia, lo cual adquiere vigencia en las modalidades de educación virtual expandidas como consecuencia de la COVID-19.

Además, de los 18 ítems se comprobó la consistencia interna mediante la aplicación del Alpha de Cronbach de los 16 que presentan una Escala de Likert. Aun cuando la prueba piloto se aplicó esencialmente para comprobar la validez y confiabilidad del instrumento, también resultó provechoso para obtener los resultados preliminares más importantes sobre el tema estudiado.

De las dos preguntas sin escala de Likert, se determinó que tanto para padres de familia como para docentes el medio de comunicación más idóneo para el intercambio entre unos y otros, es el WhatsApp. Por su parte, entre los inconvenientes relacionados con el empleo de la tecnología durante la virtualidad, en los padres de familia predominó la falta de tiempo para superarse en cuestiones tecnológicas, en tanto, en los docentes prevaleció la Internet de baja velocidad. Ello a su vez se relaciona con las dificultades tecnológicas en muchos de los hogares ecuatorianos, pues, por ejemplo, en el país solo el 37% de los hogares tienen acceso a internet (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2020).

En lo referente a la dimensión relacionada con la comunicación existe una mayoría de respuestas positivas sobre las acciones de las unidades educativas para potenciar la relación entre la institución y los padres de familia, ello guarda relación con lo expuesto por Razeto (2016), en cuanto a algunos de los fines de la educación: ***“el deber de estimular la convergencia de las influencias educativas de la escuela y la familia, y, por otra parte, mantener canales de comunicación que enriquezcan las relaciones entre ambas”***. (p. 12)

Sin embargo, es importante señalar que durante el escenario virtual provocado por la COVID-19, la mayoría de los participantes de la prueba piloto consideran que han existido ruidos en la comunicación entre padres y docentes, en tanto, piensan que en la modalidad presencial ha fluido mejor la comunicación. No obstante, dadas

las condiciones generadas por la pandemia, Delgado (2020), insiste en que resulta de vital importancia que padres y docentes sostengan una constante comunicación y se encuentre la mejor manera para que los niños aprendan desde casa.

Acerca de la dimensión participación, un punto interesante tiene que ver con que la gran mayoría de los docentes encuestados y un 70% de los padres consideran que se ha incrementado la participación de la familia en la dinámica escolar de los niños, durante el escenario virtual provocado por la COVID-19. Además, existe un bajo índice de participación por iniciativa propia de los padres y se aprecia una baja percepción del diseño de actividades destinadas a orientar a la familia sobre cómo tener una participación más activa en el contexto de educación virtual. Ello muestra incongruencias con el deber ser de la Orientación Familiar, la cual es señalada por Rojas (2018), como un proceso de ayuda que tributa de manera significativa a la labor educativa que desarrollan los padres con sus hijos. Ello además se deriva de la trascendencia de la relación escuela familia como un indicador indispensable de la orientación.

Sobre la dimensión **escenario tecnológico** resalta como rasgo positivo que las unidades educativas cuentan con suficientes recursos tecnológicos para asumir la educación virtual. Por otra parte, resalta la falta de dominio de la tecnología como una de las trabas para los padres de familia en la comunicación y participación en la dinámica escolar de sus hijos. Como otro de los rasgos negativos, sobresale la falta de capacitaciones de la escuela a los padres de familia sobre cómo manejar los recursos tecnológicos en función de una mayor participación y comunicación.

Uno de los rasgos de mayor afectación con relación al escenario tecnológico, tiene que ver con la brecha tecnológica. Ello se corresponde con lo expuesto por Delgado (2020), relacionado con el contexto educativo durante el embate de la COVID-19. La autora afirma que muchos alumnos no cuentan con computadora ni Internet.

También casi todas las familias deben trabajar desde casa y los recursos no alcanzan. La modalidad virtual ha demostrado la desigualdad socio-económica existente entre familias de niños que acuden a la misma escuela. En la aplicación de la prueba piloto para el presente estudio se aprecia ese aspecto con el hecho de que existen criterios divididos cuando se trata de responder sobre la disponibilidad de recursos tecnológicos en el hogar.

CONCLUSIONES

El confinamiento derivado de la propagación de la COVID-19, ha provocado que los hogares se conviertan en salones de clases, por lo tanto, de las relaciones entre la escuela y la familia depende gran parte del nivel de éxito que pueda tener la modalidad virtual en dicha coyuntura. Para la evaluación de dicha relación se conforma un instrumento que mide tres dimensiones esenciales: comunicación, participación y escenario tecnológico. El instrumento es diseñado originalmente para los padres de familia y con una modificación de 6 ítems también se estructura para aplicar a los docentes. En su primera versión el cuestionario contaba con 21 preguntas, luego del proceso de validación, mediante el Método Delphi, quedaron 18 preguntas y se corrigió la redacción de 7 ítems. Para la confiabilidad del instrumento se utiliza el Alpha de Cronbach a partir de la aplicación de una prueba piloto. Ello arrojó una consistencia interna de 0,803 en el instrumento para padres y de 0,824 en el dirigido a los docentes.

Como parte de los resultados preliminares con la aplicación de la prueba piloto, se concluye que sí existe una intención por parte de los centros educativos de promover la comunicación con los padres, en tanto, durante el contexto virtual se han manifestado formas que no apuntan a una comunicación positiva escuela familia. La educación virtual durante el tiempo de embate de la COVID-19 ha propiciado una mayor participación de la familia en las actividades escolares de los niños. Por su parte, un aspecto que afectó la viabilidad del proceso fue la falta de preparación de la familia para enfrentarse a los medios tecnológicos.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, se pudo percibir que la disponibilidad de recursos tecnológicos mostró la desigualdad existente entre niños que asisten a la misma escuela, lo cual indica que no todos han permanecido en igualdad de condiciones y oportunidades para enfrentarse a la educación virtual. Por último, se aprecia una falta de orientación por parte de la escuela sobre cómo los padres pudieran desenvolverse en el escenario tecnológico y cómo pudieran participar de una manera más activa en la dinámica escolar de sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, F. J., Olea Díaz, J., Ponsoda Gil, V., & García García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.

Cáceres, K. (2020). Educación virtual: creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2).

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al COVID-19*. CEPAL: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45360-oportunidades-la-digitalizacion-america-latina-fren>

De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.

De Unigarro Gutiérrez, M. A., Castaño González, L.A., Mestre Mogollón, G., Prado Brand, M. P., Rubio González, H. M., Ruiz Ariza, E., & Victoria Corral, N. A. (2007). Conformación de una comunidad virtual a partir de un proceso de formación de maestros universitarios. *Revista de Educación a Distancia*, 18(3).

Delgado, P. (2020). *Padres, alumnos y docentes enfrentan los retos de adaptarse a la educación en línea*. Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-online-retos-escuela-en-casa>

Estrada Sentí, V., Febles Rodríguez, J. P., Passailaigue Baquerizo, R. M., Ortega Santos, C. E., & León Mendoza, M. (2015). La educación virtual. Diseño de cursos virtuales. Universidad Tecnológica ECOTEC.

Flecha, R. (2006). Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible. *Revista Escuela*, 1074(3718), 1074-1075.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). COVID-19: Cómo asegurar el aprendizaje de los niños sin acceso a Internet. UNICEF. <https://www.unicef.org/ecuador/historias/covid-19-c%C3%B3mo-asegurar-el-aprendizaje-de-los-ni%C3%B1os-sin-acceso-internet>

León, V., & Fernández, M. J. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *REOP*, 28(3), 115-132.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *ICT Competency framework for teachers*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Perturbación y respuesta de la educación de cara al COVID-19*. UNESCO. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2006). *Are students ready for a technology-rich world? What PIS tells us*. OCDE. <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/are-students-ready-for-a-technology-rich-world-what-pisa-studies-tell-us.htm>
- Pire, A., & Rojas, L. (2020). Escuela familia: responsabilidad compartida en el proceso educativo. *Revista Conrado*, 16(74), 388-392.
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*.: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2).
- Rojas, A. (2018). *La orientación psicopedagógica en el contexto educativo*. Universo Sur.
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P., Torres Carrasco, R., De Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Jaimes Vergara, C. A., & Rendón Cazales, V. J.. (2020). Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 1-23.
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento*. Biblioteca Nacional de Perú.
- Unión Europea. (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar*. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A. M., Montes-González, J. A., & Chávez-Vescance, J. D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana.

40

ANALYSIS OF STATE LAND TO ASSESS THE TRANSFORMATION OF ECOSYSTEMS IN THE TERRITORY IN ABSHERON ECONOMIC REGION OF AZERBAIJAN

ANÁLISIS DE LAS TIERRAS ESTATALES PARA EVALUAR LA TRANSFORMACIÓN DE LOS ECOSISTEMAS EN EL TERRITORIO DE LA REGIÓN ECONÓMICA DE ABSHERON EN AZERBAIYÁN

Mammadov Malikmamed Khanoglan Ogli¹

E-mail: nargiz.guluzade@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6356-2882>

¹ Azerbaijan State Pedagogical University. Azerbaijan

Suggested citation (APA, seventh edition)

Khanoglan Ogli, M. M. (2020). Analysis of state land to assess the transformation of ecosystems in the territory in Absheron economic region of Azerbaijan *Revista Conrado*, 16(77), 307-314.

ABSTRACT

The aim of this work is to evaluate the transformation of ecosystems in the territory of the economic region of Absheron, Azerbaijan. For this, methods from the geographical sciences were mainly used. The environmental and geographical assessment was carried out based on the analysis of the state of contaminated soils in the former oil gas zones acquired in the economic region of Absheron. The geographical distribution of the contaminated lands, their forms, typological classification and optimal directions of revegetation of the contaminated lands and types have been defined for the region. It is notable that the analyzed region has a large population, so the consideration of social factors or impacts has a high weight in the analysis of possible strategies for territorial planning.

Keywords:

Production of oil-gas construction materials, contaminated lands, revegetation, type, sub-type, areal.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es evaluar la transformación de los ecosistemas en el territorio de la región económica de Absheron, Azerbaiyán. Para ello se usaron principalmente métodos provenientes de las ciencias geográficas. La evaluación ambiental y geográfica se realizó basado en el análisis del estado de los suelos contaminados en las antiguas zonas de gas petrolero adquiridas en la región económica de Absheron. La distribución geográfica de las tierras contaminadas, sus formas, clasificación tipológica y direcciones óptimas de revegetación de las tierras y tipos contaminados se han definido para la región. Es notable que la región analizada tiene una gran población por lo que la consideración de los factores o impactos sociales tiene un elevado peso en el análisis de posibles estrategias para la planificación del territorio.

Palabras clave:

Producción de materiales de construcción de petróleo-gas, tierras contaminadas, revegetación, tipo, subtipo, areal.

INTRODUCTION

The Absheron economic region is characterized by a wide variety of minerals. The region is not territorially limited by the boundaries of the oil and gas region of the same name with its numerous onshore fields and the adjacent waters of the Caspian Sea but it also covers a part of the Shema-khi-Kobustan oil and gas region within the South-East Kobustan, as well as a narrow coastal strip of the Caspian-Kuba and Prikurinsk regions. However, oil and gas production and their reserves for the economic region are mainly associated with oil and gas fields in the Absheron region. Surface manifestations of oil and gas on the Absheron Peninsula have been known for a very long time. Back in the Middle Ages, oil was extracted from wells in the Balakhany area, as well as from the outcrops of oil-bearing strata. Surakhany Square is famous for the outlets of combustible gas and “eternal fires”, where a medieval temple of fire worshipers is still preserved.

Large-scale oil production on the Absheron Peninsula began in the 70s of the 19th century, boreholes were laid at oil wells or at oil outcrops without taking into account the geological structure of the sites. To date, there are up to 27 hydrocarbon deposits onshore in the Absheron oil and gas region. The development and operation of oil fields is one of the leading factors in the transformation of the natural environment of the Absheron economic region, therefore, the assessment of its transformation is an urgent task to ensure the environmental safety of the region.

One of the methods for assessing the transformation of ecosystems is a component-wise approach, in which the state of individual natural components is assessed: the geological environment, atmospheric air, ground and surface waters, soil cover, vegetation cover, soils, etc. The continuation of these works allow monitoring the response of ecosystems to technogenic impacts over longer periods of time and assessing the impact of changes in the technology of the oil production process and the effectiveness of environmental protection measures on the ecological state of the area. That's why this type of study assessed not only the transformation of the soil cover and surface waters on the territory of various fields over a period of longer periods of time, but also the use of data analysis to assess the transformation of ecosystems.

Then, the goal of this study was to assess the transformation of ecosystems in the territory of Absheron economic region. Pollution studies of natural components on the territory of the deposits were carried out between 1995 to 2013. In the study were applied methods used in geographical science like: systemically - structural

analysis, comparative - geographical analysis, statistical analysis and cartographic analysis.

DEVELOPMENT

In the Absheron economic region, the specifics of the interaction of the natural environment and the production developing on the basis of the use of natural resources, first of all, was associated with the huge intensive load on the natural environment of the territorial concentration of fixed assets of production activities. Key economic and environmental problems of the region are mainly related to the territorial-production complex, which was formed through the use of oil and gas production, various construction raw materials. At the same time, intensive development on the territory of production, high population density, high proportion of urban population establish the importance of economic and environmental measures in the area (Mamedov, 2007).

The study of some patterns of distribution of oil, gas and building materials resources, factors influencing the occurrence of environmental problems in the area, allows you to determine the areas of distribution of lands contaminated in the process of their extraction. Onshore oil and gas production in the Absheron economic region is associated with the Absheron oil and gas bearing region of the same name. The region includes the Absheron peninsula, the Absheron archipelago located to the east of the peninsula and the zone of the islands of the Bakinskaya bay in the south. It resembles a rectangle with a length of 130 km and a width of 85 km. This area has been comprehensively studied from a geological point of view.

The raw material base of the oil and gas producing industry in the Absheron economic region differs from other oil and gas producing regions of the world in its specific features. Here, oil and gas fields differ in that they are compact and are located on a relatively small territory; in fact, there are no free areas between them. Onshore in this area there are up to 27 oil and gas fields. The organization of industry on the territory of the district is also distinguished by the combination, on a compact territory, of production sites with wide production ties and a certain specialization. Most of the territory was polluted due to the extraction of oil, gas, hazardous chemicals, as well as highly saline underground formation waters from deep layers of the earth during extraction. As a result, an economic and ecological situation (contaminated land) arose on the territory of the district. A detailed study of the patterns of occurrence of such an economic and ecological situation requires an analysis of the functional structure of the territory (Gurbanzade, 2010).

One of the main issues of economic and environmental problems in the Apsheron economic region is to determine the sources of impact on land for the economy of the oil and gas industrial complex. The choice of the most effective organizational, technological and constructive work for the remediation of contaminated land becomes rational only when negatively affecting sources and their impact on the land for the land economy are correctly identified. And this creates favorable conditions for determining the subtypes of contaminated lands and areas of their distribution.

Industrial enterprises operating in the area for many years have admitted gross mismanagement. As a result of the lack of metal tanks for re-supplying water, containers for transportation and collection of excavated slag in the areas where drilling work was carried out at one time, drilling fluids and technical water in most cases were stored in pits. Slags and chemical reagents thrown into the territory contributed to the pollution of the land. In many places, after dismantling of derricks from non-operating wells, their concrete foundations remain. And this, in turn, creates certain obstacles in the implementation of reclamation work on contaminated land in this area.

Based on a comprehensive analysis of data on land pollution in the economic region, it was established that negative impacts on land are the following sources of production processes: 1) exploration of oil and gas fields and drilling of wells; 2) construction of transport roads between production facilities; 3) exploitation of fields - oil and gas production; 4) transportation of oil and gas; 5) extraction of building materials.

A comprehensive analysis of production processes shows that during the development of oil and gas fields, the negative impact on land occurs at three stages: during geological exploration, construction work, and field operation. Here, the negative impact on land plots by its nature occurs in two directions. First, it is the negative impact depending on the technological environment. This influence can be eliminated through the use of effective methods in the course of field development. Secondly, there is the negative impact of oil and gas waste on the natural environment - on land due to emergency situations that have arisen during mining. In case of improper use of technological processes during the exploitation of oil and gas fields, their production, transportation and conservation, the elements of the natural environment are subject to greater damage.

The studies carried out show that in the region most of the lands were negatively affected. The soils have been contaminated by toxic chemicals as well as slag contained at

drilling fluids, waste water and flushing fluids. Also, there is oil pollution within the territory in various volumes. Soils in the fields located on the territory of Bilajar are polluted in depth 10 cm from the surface, and in some areas the pollution reaches 15-20 cm, even up to 50 cm. In the fields of Bina and Buzovna, the thickness of the oil-contaminated soil layer reaches 50-60 cm. In some parts of the region, the thickness of the contaminated land is more than 100 cm. Oil absorption into deeper strata is more noticeable in the Binagadi, Bina, Buzovna and Yasamala fields.

The results of a number of analyzes carried out on the oil-polluted lands of the economic region show that during soil pollution, the ratio between carbon dioxide and nitrogen contained in it immediately increases, which worsens the nitrogen regime in the soil and prevents plant roots from feeding (Mamedov, 2013). Oil spilled on the surface of the earth penetrates into deeper layers, even heavily pollutes groundwater and soil, as a result of which the fertile layer of the earth cannot be restored for a long time. Crude oil, thrown into the natural environment, penetrates the soil horizons, closes porous areas and kills microorganisms in the soil. There is no oxygen in such soils and it can be said that the degradation process does not take place in them. The penetration of crude oil into the depths of the soil horizons depends on soil moisture and drainage conditions.

Analysis of the technical and economic factors of oil field exploitation shows that the most effective among them is the method of artificial stimulation of reservoirs. Onshore oil fields in Azerbaijan use the method of stimulation by pumping water into strata, which is the most used. About 85% of the oil produced is obtained from fields where water is pumped into the reservoirs from different directions. In the oil fields of Sabunchi and Binagadi, using the method of injection into reservoirs, oil production from reservoirs is increased. For the injection of water into reservoirs, they mainly use formation waters extracted from wells.

From water wells, water enters the combined compressor and pumping station, then from there it is given to injection wells. To extract one ton, 1.9 tons of water are injected into the strata. Oil wells are one of the elements of the oil and gas production complex. The flow rate of each specific well in the region is 5-7 tons per day. Oil under the influence of intra-formation pressure enters the surface. Statistical data show that for the production of one ton of oil in the fields, the consumption of electrical energy is 10-15 kW / h. If we take all work in the course of production as 100%, then we will see that 1/3 of the work is completed by electricity, and 2/3 by reservoir energy. Oil from oil wells enters group metering units, then - to a booster pumping station. Oil production from a theoretical point of view

follows a closed circuit, however, from a practical point of view, it has invisible waste, which is more striking when the fields are put into operation. For this purpose, pits and emergency tanks with a volume of 200–300 m³ are being dug near the deposits; for this purpose, they also use deep relief forms. In the Absheron economic region, highly mineralized formation waters also have a strong impact on the natural environment - on land. Reservoir and waste waters of oil fields differ in physical and chemical properties and composition. The high content of harmful substances in the composition of strata and waste waters has a stronger effect on the soil and vegetation (Imanova, 2007; Mamedov, 2014).

It should be noted that a visible negative impact on the natural environment, especially on the land cover, was rendered in the area by vehicles, tractors, excavating processes, pipelines, and others that were haphazardly moving within the oil and gas fields. Also, when transporting oil and oil products through a pipeline, huge impacts on the elements of the natural environment occurred mostly caused by corrosion and accidental rupture of the pipelines.

Analysis of the impact on the natural environment of the oil and gas complex of the area under study, in particular during the extraction of oil, gas and building materials, allowed to establish areas of distribution of contaminated lands. Nevertheless, it was very difficult to determine the total area of contaminated land in the district primarily due to the widespread development of oil and gas production in different parts of the region and because the variety of methods used during the extraction of oil and gas reserves formed a large amount of contaminated soils.

When determining the plots of contaminated land in the Absheron economic region, it was taken into account the land contaminated with oil, covered with fuel oil and bitumen, land with depressions, pits filled with oil and stratal waters, dumps, garbage dumps, ash land, flooded, wetlands and contaminated in other the shape of the land, as well as the area of these lands, the degree of their pollution, their depth and other features. In most cases, data on the areas of contaminated land in the economic region were widely presented, which did not correspond to each other and were of a special and estimated nature. According to the former Azneft, the predecessor of the State Oil Company of the Azerbaijan Republic (SOCAR), 17.2 thousand hectares of land were contaminated only in connection with oil and gas production. In other sources, the total area of all types of land in the economic region is indicated as 25 thousand hectares (Hasanov, 1977) and 33 thousand hectares (Mamedov, 2013).

In the course of this research, it was found that the negative impact of the oil and gas industrial complex on the natural environment - the land cover, was formed depending on the production process itself. As a result of the impact of the extraction of oil, gas and building materials, as well as other products, lands contaminated in various forms were formed on the territory of the region. According to the calculations, the total area of contaminated land in the district is more than 21 thousand hectares, of which: 19 405 hectares were contaminated by oil and gas extraction, 1079 hectares during the extraction of building materials and 845.8 hectares were polluted by other activities.

One of the other sources that create economic and environmental pressure in the Apsheron economic region is the extraction of construction materials in the region, industrial, construction and household waste. Lands polluted as a result of the impact of these sectors of the economy are found mainly in sandy, gravel, clay and stone quarries, in construction projects for various purposes, in the construction of overground and underground linear communications. As a result of construction work and the opening of quarries, the upper fertile layer of the earth mixes with the lower layers and its physical and chemical properties are disturbed. The main constituent elements of soil-ground masses formed on the surface of hard rocks and soft clay rocks fluctuate between the following quantities: humus: 0.14% - 1.19%, carbonates: 10.5–34.9%, absorbed alkalis: 21.3-26.7 mg.eq., phosphorus - 3.6-11.4; potassium - 82.4-196.3 mg / kg (Hasanov, 1998). At morphogenetic indicators of lands contaminated with industrial, construction and household waste, humus is characterized by a high content: 0.24-1.96%. The amount of carbonates is 6.56-23.81%, absorbed alkalis: 18.2-24.9mg equivalent, phosphorus - 4.2-18.2; potassium - 75.1-279.8 mg / kg (Hasanov, 1998). These lands can be found throughout the area. Thus, being one of the important conditions for their reclamation morphogenetic features are of particular importance in predicting the process of soil formation in this territory after reclamation.

Reclamation of contaminated lands in the territories of oil and gas production and their use in various sectors of the economy, in general, are closely related to the rational territorial organization of production. From this point of view, the typological classification of contaminated lands was also analyzed as the main task of economic and geographical research. However, it should be noted that the typological classification of contaminated lands has been little studied by economic geographers.

Typological classification creates the necessary basis for the development of projects that ensure socio-economic development in contaminated areas. It provides standardization in different systems of lands polluted as a result of the impact of certain industries and the creation of mutual relations between these different systems.

Azerbaijani scientists, carrying out reclamation on lands contaminated as a result of the impact of industry, pay great attention to a comprehensive study and typological classification of contaminated lands in order to form more rational territorial-production complexes in those areas. Based on the study of contaminated lands in the Absheron economic region and a comprehensive analysis of the collected materials, it is given a typological classification of contaminated lands. The main taxonomic unity in a typological classification is type and subtype. The following types of contaminated land have been identified in the area:

A 1 - land, contaminated by fuel oil

A 2 - ground, contaminated bitumen

A 3 - land, contaminated drilling waste

A 4 - land, submerged fishing waters, wetlands

A 5 - ground, contaminated vehicles, irregularly moving within the oil and gas industries

V 1 - earth, polluted by landfill and ashes

This convenient typological classification makes it possible to take into account the complex indicators of contaminated land, in contrast to other classifications, as well as to establish the areas of contaminated land in the republic. Thus, the analysis of singularities morphogenetic sources, acting on the land pollution, areas of contaminated land, and spread in the test area will integrate be contaminated area of ground to 7 subtypes. A study of the spread of contaminated land areas for oil and gas fields area revealed, that not all subtypes were distributed equally. Some subtypes are found everywhere, and some differ in local and sectoral distribution, as well as in the degree of pollution.

Economic-geographical analysis reveals a variety of subtypes of contaminated land in the territory and the presence of certain differences in meeting the various needs of economic sectors located nearby. All this makes it possible to determine the possible directions of reclamation by subtypes of contaminated lands and the distribution areas of their species. The patterns of distribution of contaminated lands of different subtypes within the possible directions

of reclamation by subtypes of contaminated lands and distribution areas of their species (we have identified 6 areas) depend on the natural, economic and historical conditions of the territory. Areas identified from this point of view were named in accordance with the territories of oil and gas fields.

- Within the range Sabunchi-Ramana, such subtypes of polluted lands as A1, A2, A3, A4, A5, V1 are widespread. The area of contaminated land by subtype is 3587.5 hectares, which is 16.3% of the total area of contaminated land in the district. Possible directions and types of reclamation by subtypes of contaminated land within the area is considered agricultural (arable land, horticulture, viticulture, olives, saffron, vegetable garden - vegetables); forestry (soil protection, sanitary protection); water management (ponds for raising fish, birds); recreational (recreation areas, sports pools); construction (civil and industrial buildings) sanitary and hygiene.
- Within the range Bibiheybat-Patamdar, such subtypes of contaminated lands as A1, A2, A3, A4, A5, V1 are widespread. The total area of contaminated land for all subtypes here is 1880 hectares, which is 8.8% of the total area of contaminated land in the district. Possible directions and types of reclamation by subtypes of contaminated land within the area is considered forest (soil protection, sanitary protection); recreational (recreation areas, sports pools); construction (civil and industrial buildings) sanitary and hygiene.
- Within the range Buzovna-Mashtaga such subtypes of contaminated lands as A1, A3, A5, V1 are widespread. The total area of these lands is 39,938 hectares, which is 18.7% of the total area of spoiled land in the district. Possible directions and types of reclamation by subtypes of contaminated land within the area is considered agricultural (arable land, horticulture, viticulture, olives, saffron, vegetable garden - vegetables); forestry (soil protection, sanitary protection); water management (ponds for raising fish, birds); construction (civil and industrial buildings); recreational (recreation areas, parks, sportsbasses and playgrounds) sanitary and hygiene.
- Within the Binagadi areaSulutepe, such subtypes of contaminated lands as A1, A3, A4, A5, V1 are widespread. The area of contaminated land for all subtypes is 3721 hectares, which is 17.9% of the total area of contaminated land in the district. Possible directions and types of reclamation by subtypes of contaminated land within the area is considered agricultural (arable land, horticulture, viticulture, olives, saffron, vegetable garden - vegetables); forestry (soil protection, sanitary protection); water management (ponds for raising fish, birds); building (civil and industrial buildings) sanitary-hygiene.

- Within the area of Surakhany-Garachukhur, such subtypes of contaminated lands as A1, A2, A3, B1, V1 are widespread. The area of contaminated land by subtype is 2501.5 hectares, which is 11.7% of the total area of contaminated land in the district. Possible directions and types of reclamation by subtypes of contaminated land within the area is considered agricultural (arable land, horticulture, viticulture, olives, saffron, vegetable garden); forestry (soil protection, sanitary protection); water management (ponds for raising fish, birds), sanitary and hygiene.
- Within the range Garadagh-Yasamal, such subtypes of contaminated lands as A1, A3, A4, A5, B1, V1 are widespread. The area of contaminated land by subtype is 5636.4 hectares, which is 26.4% of the total area of contaminated land in the district. Possible directions and types of reclamation by subtypes of contaminated land within the area is considered agricultural (arable land); forestry (soil protection, sanitary protection, special landscaping); water management (reservoirs, ponds for raising fish, birds); building (civil and industrial buildings) sanitary-hygiene.

Allocation of possible directions and types of distribution of remediation areas by subtypes of contaminated lands in the studied Absheron economic region in theoretical terms allows us to make the following conclusion:

- Areas allocated according to possible directions and types of reclamation in different subtypes the contaminated lands of the district, reflecting the placement of reserve sites, can be used during the planning of the territory for reclamation work. Including for the restoration of the environment, the difficulty of their technical preparation and the approximate ratio of the capital and labor capacity of reclamation are determined.
- Areas allocated according to possible directions and types of reclamation in different subtypes contaminated land, allows you to choose the best options for reclamation in the area and establish their economic efficiency.

Thus, most (75%) of the land contaminated as a result of the impact of the oil and gas industrial complex in the Absheron economic region can be considered as reserve sites to meet the needs of the economy through reclamation.

The main of the necessary elements of the comprehensive nature of the reclamation of lands contaminated as a result of the impact of the oil, gas and building materials industry, as well as other forms of economy, is the creation of an excellent environment for the life and economic activities of society, as well as obtaining the greatest economic effect on the restored lands. Of course, the implementation of such activities requires high costs. The costs

incurred for activities carried out in the field of remediation are included in the capital investment. Therefore, the analysis of data on the costs spent on reclamation works is essential in determining the economic efficiency of these works.

When determining the costs spent on reclamation work, the condition of the contaminated land and the timing of the work to be performed should be taken into account. If reclamation work is carried out on contaminated land, where oil and gas production is currently stopped, then the costs of all complex reclamation work are determined from the capital investment allocated for the restoration of natural resources at the expense of the state budget. If the reclamation of damaged lands is carried out simultaneously with oil and gas production or immediately after exploration, then the costs are determined not at the expense of capital investment, but directly at the expense of the operating costs of that enterprise.

Analysis of data from various sources on the costs spent on the remediation of contaminated land shows that the volume of costs spent on the remediation of 1 hectare of contaminated land varies from several hundred to several thousand dollars. The costs spent on the remediation of contaminated land in Azerbaijan varies from 9350 man / ha (in the direction of agriculture) to 4235 man / ha (in the forest direction), and in other directions up to 3450 man / ha. In general, the costs spent on the reclamation of 1 hectare of contaminated land averaged 5230 man / ha. Calculations made according to regulatory documents show that the costs spent on reclamation of lands contaminated by oil and gas production range from 4690 man / ha (for pastures and meadows) to 8950 man / ha (in the direction of arable land)

The amount of expenses spent on reclamation work in the Apsheron economic region, first of all, depends on the geographic characteristics of the territory (relief, geological, hydrological and soil conditions, development, use of the territory, etc.), the method of oil production and gas, the degree of provision with the equipment of the enterprise that conducts reclamation, as well as from the directions of reclamation and from other factors. And the difference in the amount of expenses spent on reclamation work depends on the development of a subtype of contaminated land. 70-90% of the total cost of the reclamation work carried out in the area are the costs spent on the technical stage. The technical stage includes the costs of cleaning the territory from inactive wells, their platforms, unused pipes, planning works on the territory, moving in some places of fertile layers and other costs. The costs spent on these works are on average from 520 man / ha to 8940 man / ha, depending on the volume of work done.

In biological reclamation, the largest amounts are spent on creating fertile soil layers. The costs are calculated on average from 420 man / ha to 3750 man / ha. According to our calculations, the highest costs in the agricultural direction are 8940 man / ha, and the lowest costs in the construction direction - 450 man / ha. The costs are calculated on average from 420 man / ha to 3750 man / ha. According to our calculations, the highest costs in the agricultural direction are 8940 man / ha, and the lowest costs in the construction direction - 450 man / ha. The costs are calculated on average from 420 man / ha to 3750 man / ha. According to our calculations, the highest costs in the agricultural direction are 8940 man / ha, and the lowest costs in the construction direction - 450 man / ha.

The amount of both costs spent on technical reclamation and costs spent on biological reclamation is calculated conditionally. A significant variation in the amount of expenses spent on reclamation work in the district is explained not only by different conditions of reclamation, but also by the lack of a unified system of indicators and calculation methods.

One of the main questions posed by the study is the expansion of the area of soil reserves of one type, restoring them through the reclamation of contaminated land in the region. Therefore, at this stage, from a number of targeted reclamation options, the most economically effective directions and types of reclamation are distinguished, which, in specific conditions, can be considered as the optimal directions of reclamation. The economic efficiency of contaminated land in an economic region should be determined according to the justification of ecological, technical, socio-economic calculations. The basic principle of the calculations is to compare the specific costs spent on comprehensive measures for the remediation of contaminated land.

Analysis of the data on the economic efficiency of remediation of contaminated land in the Apsheron economic region allowed us to choose the most effective options for directions and types of remediation from an economic point of view. The assessment used technogenic factors, geographical conditions of the analyzed above contaminated lands, as well as indicators of costs spent on their reclamation. In this regard, all environmental, economic and social factors within the entire area of the contaminated lands of the district were studied in a comprehensive manner.

As a result, indicators of the magnitude of the average annual effect obtained from the development of contaminated land in different directions, in the year of completion reclamation works vary between 320 man / ha and 9350

man / ha. For the region, the most effective industries are arable land, viticulture, water management, and recreation. Among ineffective industries is the direction of sanitation and hygiene. Accounting for the calculated time between the costs spent on reclamation work and the resulting effect, and indicators of economic efficiency establish the compensation period from 1 year to 22 years. The most effective industries are the areas of recreation, water management, special landscaping, construction, the most ineffective are the direction of forage crops.

An analysis of the most effective directions and types of reclamation within the areas identified by subtypes of contaminated land shows that the most optimal options for most areas identified on the basis of spoiled land in the district are agriculture (arable land), forest (landscaping); water management, recreation, construction and sanitary hygiene.

Thus, the ecological and economic-geographical nature of the research work carried out makes it possible to study the provision of the district with land, the possibility of differentiating the territory by subtypes and optimal variants of contaminated lands. As a result, the identified areas of the contaminated lands of the region were divided into two groups. The first group includes spoiled land located within and near settlements. The second group consists of contaminated lands, located partly at a distance from settlements. Here, calculations were made to select the optimal directions for reclamation, corresponding to the local conditions of the territory.

CONCLUSIONS

A comprehensive study of the problems created by the negative impact on the natural environment of the production complex, the emerging industry of oil and gas production and construction materials in the Absheron economic region, shows the versatility and complexity of the questions posed. There is no doubt that this requires a methodological approach to their solution in connection with the principles of complexity, as well as the need to apply the methods of system analysis. Since the main goal of the study is the restoration of contaminated lands, reclamation work and the choice of their optimal directions and types, complexity forms the basis of the study. Therefore, the work often notes the importance of an integrated approach in the methodology of economic and geographical analysis of restoration of recultivation of contaminated lands.

The choice of the optimal reclamation options in contaminated lands is determined by physical, economic, social, geographical, technical and other factors. The value of

each factor is associated with the conditions of the area. Physical, economic, social, geographic, technical and other factors play an important role in the mutual relationship of natural and socio-economic systems. Due to the denser population of the area, social factors are essential in planning the territory.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Gurbanzade, A. M. (2010). Ecology: socio-economic foundations. Azerbaijan State Pedagogical University.
- Hasanov, K. A. (1998). Substantiation of methods of reclamation of disturbed lands of the Absheron Peninsula. (Ph. D thesis). Azerbaijan State Pedagogical University.
- Hasanov, S. G. (1977). Land reclamation. The nature of Azerbaijan. Scientific Methodical Journal, 4, 25–31.
- Imanova, S. G. (2007). Methods of ecological-geographical research and protection of land plots of urbanized zones (on the example of the Baku agglomeration). (Ph. D thesis). Azerbaijan State Pedagogical University.
- Mamedov M. K. (2013). Economic, environmental, geographic problems arising from development of oil and gas industrial complex in the Absheron economic region. Republican Scientific Conference.
- Mamedov M. K. (2014). Regional conceptual development: economic and environmental problems. Baku Science, 375.
- Mamedov, G. S. (2007). Socio-economic and ecological foundations of effective use of land resources in Azerbaijan.

41

EL PAPEL DE LA TUTORÍA ACADÉMICA PARA ELEVAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

THE ROLE OF ACADEMIC TUTORING TO RAISE THE ACADEMIC PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS

Rolando Manuel Benites¹

E-mail: ua.rolandobenites@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9082-2520>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Benites, R. M. (2020). El papel de la tutoría académica para elevar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 16(77), 315-321.

RESUMEN

Dentro del proceso de enseñanza superior, la Universidad pública y privada han tenido dentro de sus actividades la imperiosa necesidad de afrontar cambios en el sistema de formación entre ellas la tutoría académica estudiantil, sin embargo, sin un horizonte previo y sin resultados preliminares se debía demostrar la validez del sistema de forma que motive al resto de docentes a realizar dicha actividad. Por ello se plantea como objetivo Fortalecer la responsabilidad y autonomía de los estudiantes Universitarios para mejorar su desarrollo personal y desempeño académico, diseñando un programa de apoyo mediante la formación en estrategias de aprendizaje que incide en el desempeño académico del estudiante. La tutoría es una función de los docentes con el objetivo de orientar y acompañar en forma individual o grupal el desarrollo académico del estudiante universitario. Impulsando técnicas de enseñanza- aprendizaje, estableciendo procesos de monitoreo para fortalecer su formación integral en la toma de decisiones académicas. Los resultados muestran que la tutoría está fundamentada en el desarrollo de las competencias curriculares y los logros de aprendizaje de forma que se incentiva a los estudiantes al cumplimiento de las actividades a lo largo de su formación, siendo necesario con ello la aplicación de las tutorías que incrementan los resultados de aprendizaje del estudiante y disminuyen el riesgo de deserción estudiantil.

Palabras clave:

Tutoría, academia, programa, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

Within the process of higher education, the public and private universities have had within their activities the urgent need to address changes in the training system including student academic tutoring, however, without a prior horizon and without preliminary results should be demonstrated the validity of the system in such a way as to motivate the rest of the teachers to carry out this activity. Consequently, the objective is to strengthen the responsibility and autonomy of university students to improve their personal development and academic performance, designing a support program through training in learning strategies that affects the academic performance of the student. Tutoring is a function of the teachers with the aim of guiding and accompanying individually or in groups the academic development of the university student. Promoting teaching-learning techniques, establishing monitoring processes to strengthen their comprehensive training in academic decision-making. The results show that mentoring is based on the development of curricular competences and learning achievements in such a way that students are encouraged to comply with the activities throughout their training, being necessary the application of the tutorials that they increase student learning outcomes and decrease the risk of student desertion.

Keywords:

Tutoring, academy, program, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a la Constitución de la República en el Art. 350 (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), establece que **“el Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista. Propiciar ambientes de aprendizaje para fortalecer aprendizajes significativos. Puntualizar los procesos de asesoría académica para estudiantes de bajo rendimiento académico y evitar la deserción universitaria”** (Bazantes, et al., 2016). Potenciar en el estudiante que construya aprendizajes significativos propios. Orientar en la resolución de problemas pedagógicos, psicológicos, sociales que afectan el rendimiento académico a través de estrategias individuales y grupales. Propender al desarrollo de su personalidad (Condori, 2016). Fortalecer la responsabilidad y autonomía de los estudiantes para mejorar su desarrollo personal y desempeño académico en el principio de la relación dialéctica entre lo didáctico, lo tecnológico y lo axiológico, aprendizajes, debates

y actividades pedagógicas se ofrecen presencial y en un entorno virtual (Senra & López, 2018).

La tutoría es una actividad que se desarrolla ampliamente en las universidades porque contribuye al logro de la calidad educativa y, por lo tanto, al desarrollo económico de un país. El comienzo en la Universidad supone un nuevo reto personal, académico y social para los estudiantes. Ante esta realidad la tutoría debe “ganar” terreno para hacer frente a estas necesidades (Risquez, 2011).

En el desarrollo de la tutoría académica (Figura 1) para establecer un modelo con un punto de vista formativo, el tutor funciona de facilitador del desarrollo personal, académico e intelectual del estudiante, así motivar la adquisición de competencias e impulsa en procesos científicos de investigación. Por ello se plantea como objetivo Brindar el apoyo técnico cognitivo y procedimental necesario y oportuno al profesor – tutor para realizar una labor eficiente de tutoría, con la finalidad de garantizar una formación de excelencia académica en los estudiantes y evitar la deserción universitaria.



Figura 1. Modelos de Tutoría.

Fuente: Quispe, et al. (2017).

Sánchez (2013), refiere que contar con competencia técnica: saber” relativo a los conocimientos especializados que implican resolución de problemas, “la competencia metodológica: saber hacer” ligado a la puesta en práctica del “saber”, “competencia participativa: saber estar”, relativa a las interacciones grupales y la “competencia

persona: saber ser” que radica en el conocimiento personal de uno mismo y su aceptación, estos dos últimos grupos de competencias guardan relación con las competencias sociales.

Se hace necesario fomentar e impulsar un modelo de tutoría que facilite a los estudiantes la transición y adquisición de las nuevas competencias; que no se constituya un requisito para alcanzar la Acreditación institucional sino un proceso planificado de apoyo y orientación durante su periodo estudiantil en el sistema superior de enseñanza estudiante (España. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2012).

El Reglamento de Carrera y Escalafón en su artículo 3, determina como Personal Académico a los a los profesores e investigadores titulares y no titulares de las instituciones de educación superior públicas y particulares. La Educación Superior considera al profesor como el actor principal en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante. Con esta realidad se obliga a reformular el papel del docente bajo un nuevo paradigma que sustenta la tutoría académica, siendo necesaria esta guía en la que permite al profesor - tutor afrontar el reto educativo en la formación del estudiante.

Tutorado, es todo estudiante, quien recibe orientación y seguimiento de su proceso, del desempeño académico y socio afectivo a través de un tutor desde su ingreso, en cada periodo semestre y hasta su titulación.

Profesor – tutor es designado por el director de la Carrera, que asume el compromiso de ser guía del proceso de retroalimentación de las actividades académicas de los estudiantes bajo su tutela, mediante la observación de su desempeño académico y socio afectivo, dándoles seguimiento donde los orienta y ayuda para su desarrollo integral. Comunica y coordina sus acciones con las de otros profesores, y en casos necesarios con la unidad de bienestar estudiantil.

- Brindar apoyo psicopedagógico a los estudiantes bajo su tutela.
- Dar seguimiento al rendimiento académico.
- Promover el desarrollo de las capacidades académicas de los estudiantes.
- Identificar las debilidades académicas de los estudiantes bajo su tutela;
- Atender las necesidades de asistencia académica de los estudiantes, su seguimiento y apoyo individual en los contenidos del sílabo y trabajo autónomo:
- Solicitar al docente la asignación de tareas adicionales para el estudiante que presente bajo rendimiento.
- Orientar asertivamente en la toma de decisiones académicas y retroalimentación de contenidos;
- Estimular las capacidades y procesos de pensamiento y resolución de problemas

- Fomentar la autonomía personal, adaptación madurativa.
- Dinamizar la vida socio afectiva de la clase.
- Conocer la normativa y políticas institucionales.
- Presentar informes semestrales a la Dirección de Carrera sobre el desarrollo de la tutoría.
- Hacer conocer en la Dirección de Carrera cualquier situación que esté obstaculizando la actividad tutelar.
- El tutor debe guiar e informar de los servicios y beneficios que oferta la universidad tales como: programas de becas, movilidad estudiantil, bolsa de trabajo, apoyo psicopedagógico, sistema de información académica, servicios de biblioteca, entre otros.
- Promover una Tutoría Colegiada, un intercambio de experiencias y modelos de intervención del Grupo de docentes tutores para la atención de los estudiantes.
- El tutor debe capacitarse para desarrollar su actividad (García, et al., 2016).

Metas de la tutoría

- Elevar la calidad del proceso educativo a través de la atención personalizada en el desempeño académico del estudiante.
- Disminuir los índices de abandono y fracaso académico universitario.
- Construir ambientes educativos de confianza que permitan influir favorablemente en el desempeño académico del estudiante.
- Contribuir a mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, por medio del análisis y reflexión colectiva de la información generada en el proceso tutorial.

Fases de la tutoría académica

- Fase de Planificación es la organización general de las tutorías de la carrera, determina las actividades a realizarse con los responsables del cumplimiento de cada una de estas, dentro del periodo académico.

El profesor – tutor, para realizar la planificación de su labor como tutor, deberá primeramente contar con la información necesaria y pertinente del estudiante, solicitará el portafolio donde consta el historial académico, asimismo debe elaborar y publicar el horario de atención a los estudiantes. Además, contar con la información básica como malla, plan de estudios y sílabos.

- Fase de Ejecución el profesor realiza: a- un diagnóstico integral que contemple aspectos académicos,

personales y profesionales; b- Programa la atención individualizada o grupal a todos sus estudiantes, buscando estrategias de comunicación e instrumentos de aplicación el profesor c- tutor cuenta con una hora semanal de tutoría.

- Fase de Evaluación se reconocer la relevancia de “tutorizar” en la Enseñanza Universitaria, en la adquisición de competencias, la optimización de metodología de enseñanza aprendizaje y fomentar en procesos de investigación científica. Se prioriza en adecuación metodológica y factores de tipo emocional así pretender alcanzar excelencia académica y su satisfacción personal.

El comienzo en la Universidad supone un nuevo reto personal, académico y social para los estudiantes. Ante esta realidad la tutoría debe “ganar” terreno para hacer frente a estas necesidades (Risquez, 2011).

El profesor – tutor, para finalizar su labor con eficiencia, tiene la responsabilidad de evaluar su gestión como tutor, el cual se evidencia en un informe del periodo académico semestral, con la finalidad de evidenciar los logros alcanzados e identificar las debilidades persistentes académicas principales de los estudiantes que no lograron los aprendizajes significativos y poder ayudar a conseguir sus logros y resultados esperados.

Coevaluación tutorado - tutor

Objetivo. Construir un modelo de evaluación de las competencias del docente tutor, a partir de las aportaciones teóricas sobre el tema y de las reflexiones que realicen los profesores sobre su propia práctica como tutores.

Realizar una coevaluación final tutorado - tutor: Actitud del tutor, Capacidad para la tutoría, Disposición para atender, Facilidad para la orientación en la toma de decisiones, y, Satisfacción con el proceso general de tutoría (García, et al., 2016).

Las metas planteadas al inicio del semestre, para valorar las actividades que le permitieron llegar con éxito a sus logros e identificar sus destrezas. La elaboración del informe semestral de tutoría está a cargo de cada docente designado, es importante que el informe contenga los siguientes puntos: Justificación; definición de la tutoría; objetivos; lista de estudiantes designados al tutor; análisis

de las debilidades académicas y las acciones de tutoría aplicada (Torrecilla, et al., 2013).

Modalidad de la tutoría

La modalidad que se utilizará para las tutorías será preferentemente la presencial, particulariza necesidades particulares del estudiante, la interacción del profesor y el estudiante de una forma directa, en forma grupal o individual, sin descartar las comunicaciones asincrónicas, por medios tecnológicos, facilita al tutor el seguimiento al estudiante. En tutoría grupal trata asuntos generales que competen al grupo, pero también nos permite detectar casos que requieran atención individualizada. Así poder superar dificultades y potenciar sus fortalezas.

Crear un clima de confianza y seguridad para que participe activamente en la tutoría, conocer circunstancias que puedan dificultar su proceso académico. En las entrevistas periódicas nos permite observar sus progresos o debilidades académicas.

Para el desarrollo y constancia de las tutorías se debe constar con las siguientes evidencias:

- Planificación tutorial.
- Distributivo de tutorías.
- Designación de tutores.
- Fichas de seguimiento de tutorías.
- Informe semestral de tutoría.

DESARROLLO

En el paralelo A se observa que el rendimiento es en la mayoría de los casos superior a 7 como nota mínima requerida, sin embargo, en materias como Enfermería y Morfofunción I las notas no se registran del segundo parcial, sin embargo, de lo observado tienen puntajes altos. Sin embargo, para aquellos estudiantes de bajo desempeño se requiere de acciones oportunas para tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje que debe desempeñar el docente sobre sus estudiantes (Figura 1).

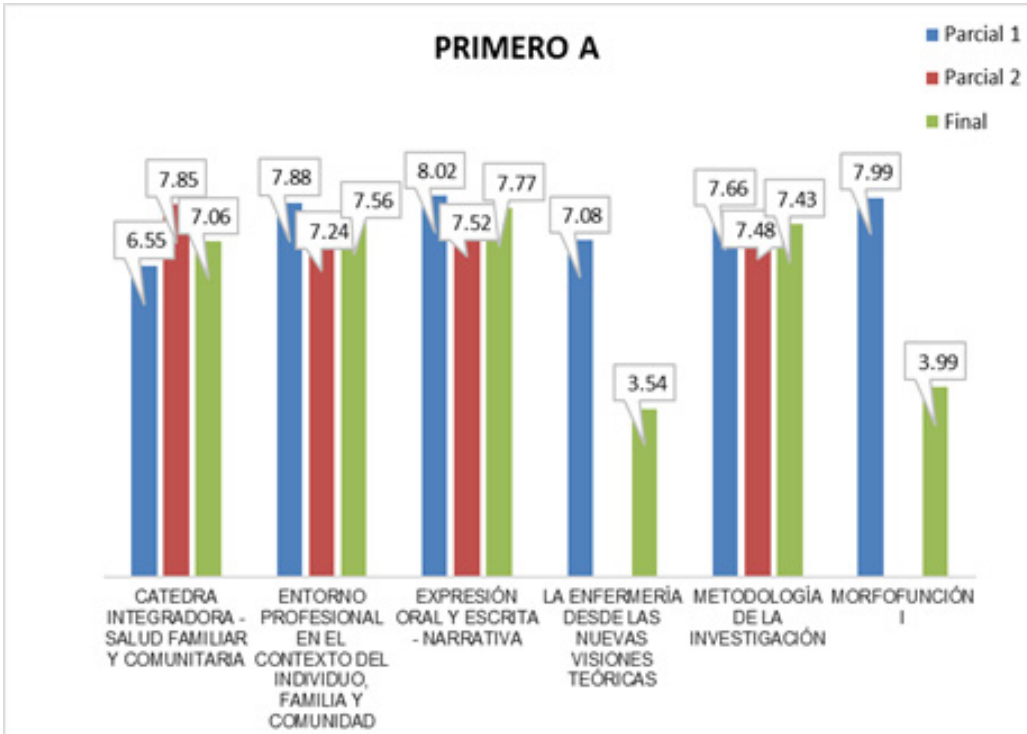


Figura 1. Rendimiento en el paralelo A.

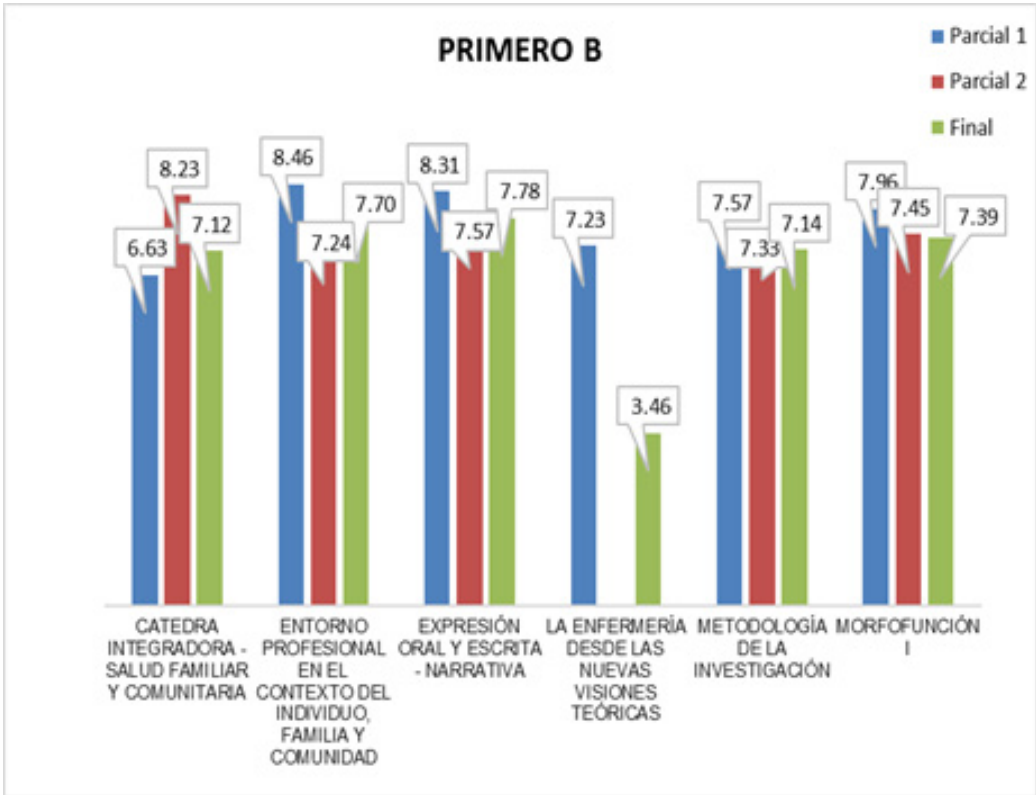


Figura 2. Rendimiento en el paralelo B.

En el paralelo B (Figura 2) se observa que el rendimiento es más alto que el paralelo anterior, sin embargo, se observan las mismas deficiencias al momento de desarrollar sus estudios, por este motivo se requiere profundizar su conocimiento a través de clases complementarias para este grupo de estudiantes.

En el primer semestre se observa que existe notas superiores a 7 en el promedio de las materias de este nivel,

de ahí Cátedra integradora posee el promedio más bajo, de ahí el resto de las materias posee valores superiores a 7 que indica que poseen los estudiantes conocimientos suficientes para aprobar el semestre. Sin embargo, en las materias con notas promedios altos se tendrá que dar tutoría complementaria para aquellos casos que sean bajo 7.

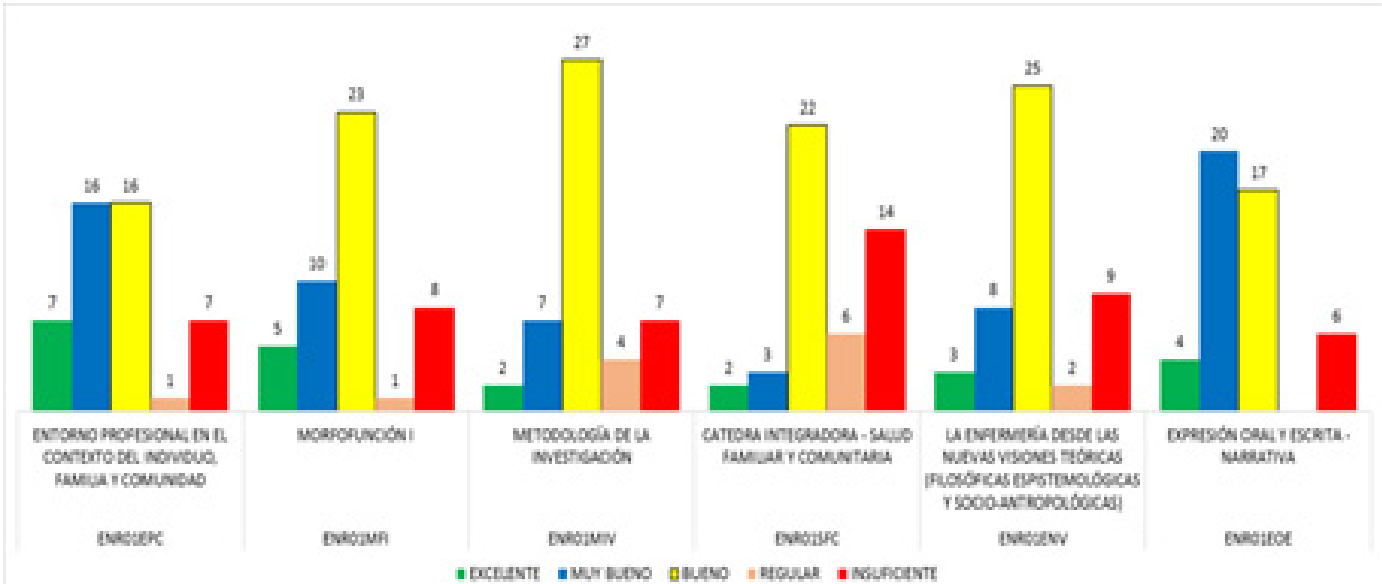


Figura 3. Comparación de ciclos.

En comparación (Figura 3) con el ciclo anterior se observa mejoría en el rendimiento de los estudiantes debido a las acciones emprendidas por los docentes a través de las tutorías que implican el mejorar la metodología de enseñanza, además de la participación con actividades complementarias.

Sin embargo, se debe continuar prestando atención a los estudiantes con bajo rendimiento en el presente ciclo que es una fase de adaptación de la carrera.

CONCLUSIONES

A través del servicio tutorial, asumido por cada tutor, se pudo comprobar que el docente alcanzó una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el estudiante en su adaptación al ambiente universitario. De esta manera ha podido realizar una serie de actividades orientadas a mejorar el desempeño del estudiante durante su formación, así como en el logro de los objetivos académicos que le permitan enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional.

En lo correspondiente al fortalecimiento de las habilidades de estudio se ha logrado identificar que la mayoría de los tutores si cuentan con capacidad para resolver dudas académicas del alumno. También, algunos tutores han demostrado capacidad para orientar al alumno en metodología y técnicas de estudios.

Se ha realizado un estudio sobre autoestima de nuestros estudiantes, llegando a establecerse un diagnostico el cual servirá de base para realizar una serie de actividades orientadas al desarrollo de la autoestima.

Ha habido tutores con capacidad para diagnosticar las dificultades y para realizar las acciones pertinentes para resolverla. Hemos contado con tutores que manifiestan interés en desarrollar la capacidad analítica, crítica y creadora de sus estudiantes. Existen docentes con el perfil de tutor, quienes han permitido establecer buenas relaciones interpersonales, las cuales han facilitado el acercamiento entre estudiantes.

Se ha logrado disminuir el alto índice de desaprobados a través de sesiones de retroalimentación y reprogramación

de evaluaciones. Las tutorías deben ser reforzadas especialmente en los primeros semestres cuando los estudiantes ingresan a la carrera para garantizar la tasa de retención dentro de la carrera. El trabajo del tutor está encaminado a velar por el rendimiento estudiantil, de modo que se vigila el cumplimiento de las actividades formativas por parte del estudiante.

El tutor cumple el rol de apoyo hacia el docente en su cátedra canalizando el éxito y oportunidades de mejorar dentro de la metodología de enseñanza seleccionada para su materia. Los docentes tutores ocupan al menos una hora a la semana para el desempeño de su trabajo, el cual se visualiza en los niveles de reprobados dentro de la carrera, siendo valores dentro de los estándares esperados.

Los estudiantes que han superado el 50% de la malla tienen menos probabilidad de perder una materia, esto debido al compromiso con su futura vida profesional. Incrementar los espacios de diálogo entre tutor – estudiante – docente, maximizando el rendimiento de los estudiantes. Además, del apoyo en las materias se recomienda crear espacios de asesoramiento psicológico para los estudiantes, atendiendo problemas de atención que pueden poseer los estudiantes.

Desarrollar planes de trabajo juntamente con bienestar estudiantil para evitar casos de embarazo, alcoholismo, drogadicción y otros males que aquejan a la juventud. Haciendo la tutoría un espacio de apoyo para el estudiante de forma integral.

El acompañamiento de las tutorías debe realizarse con videos, charlas y experiencia de estudiantes de niveles superiores que faciliten el aprendizaje de la carrera. Es necesario crear dentro de las tutorías el sistema de tutoría académica en cada materia, de modo que se refuerza los conocimientos e incrementa el rendimiento académico de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazantes, Z. P., Ruiz Carpio, M. L., & Álvarez Gutiérrez, M. L. (2016). Deserción estudiantil universitaria en Ecuador y su influencia en la calidad del egresado. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 1(4), 65-70.
- Condori, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. *Revista de investigación Psicológica*, (16), 75-86.
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República. Registro Oficial N. 449: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- España. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2012). Plantilla de evaluación para la verificación de títulos de grado y máster universitario. ANECA. http://www.aneca.es/content/download/12388/153637/file/verifica_plantilla_v01_111107.pdf
- García Cabrero, B., Ponce Ceballos, S., García Vigil, M. H., Caso Niebla, J., Morales Garduño, C., Martínez Soto, Y., & Aceves Villanueva, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles educativos*, 38(151), 104-122.
- Quispe, G., Ayaviri, D., & Arellano, O. (2017). Aplicación del Análisis Factorial en la medición de la calidad de la tutoría académica universitaria. *Revista ESPACIOS*, 38(50).
- Risquez, A. (2011). Peer electronic mentoring for transition into university: A theoretical review. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 22 (3), 232- 239.
- Sánchez, T. (2013). Evaluación de tutorías académicas. *REOP*, 24(2), 79 – 99.
- Senra Pérez, N. C., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2018). El desarrollo metacognitivo de los estudiantes de la Carrera Pedagogía-Psicología en la Universidad de Cienfuegos. *Conrado*, 14(61), 7-14.
- Torrecilla Sánchez, E. M., Rodríguez Conde, M. J., Herrera García, M. E., & Martín Izard, J. F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(2), 79-99.

42

PRUEBA TEÓRICA PARA EL CONTROL DEL CONOCIMIENTO TÁCTICO DEL JUGADOR BASE DEL DEPORTE BALONCESTO

TEST THEORETICAL FOR THE CONTROL TACTICAL KNOWLEDGE OF THE PLAYER'S BASES OF THE SPORT BASKETBALL

Alejandro Valero Inerarity¹

E-mail: alejandrovaleorinerarity@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0120-0904>

Arays Hernández Garay²

E-mail: araysher1976@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7679-0465>

Alberto Sánchez Oms³

E-mail: albertoso56@vcl.uccfd.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3526-1553>

Luis Ángel García Vázquez³

E-mail: lugavaz@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5122-101X>

Maira Gutiérrez Pairol³

E-mail: mpairol@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7868-8218>

Maitte Bermúdez Chaviano²

E-mail: mbermudez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8337-3018>

¹ Ministerio del Deporte. Colombia.

² Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

³ Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Santa Clara. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Valero Inerarity, A., Hernández Garay, A., Sánchez Oms, A., García Vázquez, L. A., Gutiérrez Pairol, M., & Bermúdez Chaviano, M. (2020). Prueba teórica para el control del conocimiento táctico del jugador base del deporte baloncesto. *Revista Conrado*, 16(77), 322-331.

RESUMEN

La presente investigación aborda el control de los conocimientos sobre la preparación táctica, la cual tiene como objetivo: diseñar prueba teórica para el control del conocimiento sobre el accionar táctico y las funciones del jugador base de la categoría 13 – 15 años en el deporte Baloncesto. En la misma se realiza un análisis documental, medición y criterio de experto, que posibilitó obtener los resultados de dicha investigación, pudiendo arribar a las siguientes conclusiones: El control en el entrenamiento deportivo debe representar una valoración del desarrollo integral de la situación técnico – táctica de los atletas, sin embargo, las pruebas establecidas no comprenden las acciones tácticas que se presentan en la actividad competitiva. La prueba diseñada posibilitó el control del conocimiento sobre los principales elementos que debe desarrollar un jugador base en situaciones de juegos, las mismas reflejan las tareas y funciones de los jugadores base de la categoría 13 -15 años del deporte Baloncesto. Además, cumplen con los criterios metrológicos, desde el criterio de expertos y su aplicación en la práctica reuniendo los requisitos de calidad: validez y confiabilidad (estabilidad y concordancia).

Palabras clave:

Control del conocimiento, jugador base, Baloncesto.

ABSTRACT

The present investigation approaches the control of the knowledge on the tactical preparation, which has as objective: to design theoretical test for the control of the knowledge on working tactical and the player's functions base of the category 13 - 15 years in the sport Basketball. In the same one he/she is carried out a documental analysis, mensuration and expert's approach that he/she facilitated to obtain the results of this investigation, being able to arrive to the following conclusions: The control in the sport training should represent a valuation of the integral development of the situation technician - the athletes' tactics, however, the established tests don't understand the tactical actions that are presented in the competitive activity. The designed test facilitated the control of the knowledge on the main elements that a player should develop it bases on situations of games, the same ones reflect the tasks and the players' base of the category functions 13 -15 years of the sport Basketball. Also, they fulfill the approaches metrologic's, from the approach of experts and their application in the practice gathering the requirements of quality: validity and dependability (stability and agreement).

Keywords:

Control of the knowledge, player's bases, Basketball.

INTRODUCCIÓN

El Baloncesto es un deporte dinámico en el que la táctica alcanza un elevado protagonismo, pues la incertidumbre dada por la variabilidad de las acciones a la ofensiva y la defensa, así como las respuestas a estas, se encuentran durante todo el partido, lo cual demanda de los entrenadores un control permanente de la misma, en función de tomar las decisiones que permitan hacer las adecuaciones necesarias, al proceso de entrenamiento y la competencia.

Para alcanzar un resultado decoroso en las condiciones actuales del deporte, se hace imprescindible realizar minuciosos controles y valorar la información de las influencias de los diferentes estímulos que recibe el organismo del deportista durante el proceso pedagógico del entrenamiento deportivo. Estos controles se pueden desarrollar a través de pruebas que le permitan al entrenador obtener resultados viables, para de esta forma realizar las modificaciones necesarias a la planificación en el caso que sea necesario.

El control es considerado según Escorcía (2011), como la búsqueda y obtención de información de retroalimentación sobre los efectos reales del entrenamiento; confirmar la adecuación del diseño de la sesión de entrenamiento para una fase específica de preparación del deportista y reconocer el patrón de posibilidades adaptativas del atleta.

En el Baloncesto la aplicación periódica de controles y procedimientos para la evaluación de la preparación física, técnica, táctica, teórica y psicológica resultan elementos esenciales de los cuales depende el éxito deportivo, que se desarrollan a través de pruebas u observaciones que permite a los entrenadores retroalimentarse de los efectos alcanzados en las diferentes preparaciones por los atletas. Dentro de estos aspectos a controlar, a la táctica se le ha brindado menos atención por el cúmulo de acciones que se desarrollan en el juego. Según Esper (1998), su tarea principal, consiste en determinar los medios, los modos, y la forma de llevar el juego frente a un contrario determinado en condiciones concretas de juego. La principal fuerza motriz en el desarrollo de la misma, lo constituye la lucha entre la ofensiva y la defensa

DESARROLLO

Es precisamente por la ya mencionada complejidad de la táctica, que el control de la misma, es una práctica poco utilizada por los entrenadores de Baloncesto, los cuales se inclinan más hacia el control de la preparación física y técnica, limitando la retroalimentación para la toma de decisiones sobre el desempeño táctico de los atletas antes

y durante las competencias, sobre todo si se adolece además, de una herramienta para valorar los conocimientos que poseen los atletas, sobre las situaciones que se les puede presentar en una acción de juego.

Al referirse a la evaluación y control en el ámbito del Baloncesto, Sampedro (2010); Hernández, et al. (2015); Valero (2016), consideran que primero se tratará de medir y posteriormente interpretar aquello que se pretende enseñar/entrenar. Se intenta conocer el grado de adquisición y desarrollo alcanzado, acercarse a los criterios de evaluación, los instrumentos y el momento de la evaluación. ¿Qué, cómo, cuándo evaluar? Referente a qué evaluar: objetivos y contenidos.

Es decir, las metas y nivel general de aprendizaje del jugador y el equipo. Por otro lado, se estudiará si el programa o contenido ha sido el adecuado. El programa deportivo a evaluar consistirá en todo aquello que forma parte de la acción de juego (lógica interna) y del ambiente externo (lógica externa) además, lo que incide en el rendimiento deportivo en la competición (Sampedro, 2010; Valero, 2016). Estos puntos de vistas de los diferentes autores le permiten al investigador, incursionar en una prueba teórica, la cual permita a los entrenadores retroalimentarse del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Diferentes autores han abordado el tema del control, pero ninguna de las investigaciones consultadas aborda el control del conocimiento táctico del jugador base. Además, el Programa de Preparación del Deportista no permite al entrenador tener un conocimiento preciso del juego del equipo frente a conjuntos de diferentes niveles competitivos. A pesar que los autores antes mencionados declaran estas insuficiencias, los mismos no le dan respuestas en sus estudios, existiendo dificultades en el control táctico, donde se carece de pruebas para evaluar el conocimiento sobre como accionar ante una situación de juego determinada.

Otro elemento a considerar, es el diseño de test individualizados, específicos, por posiciones de los jugadores, que les brinden mayor información a los entrenadores, o al menos de cómo deben desempeñarse los mismos en el terreno.

Dentro de las posiciones de juegos que se adoptan en el Baloncesto se encuentra el base, escolta, alero, ala – pívot y pívot, por su importancia dentro del partido se selecciona el base, clave en su desarrollo, pues de él depende el correcto desempeño de las jugadas, es sin dudas el líder en la cancha; además, ellos se caracterizan por ser atletas creadores y organizadores del equipo.

Estas insuficiencias dejan abiertas las puertas a la improvisación de los entrenadores, en cuanto al control del nivel táctico de los baloncestistas, lo cual es un elemento que es punto común en informes de las comisiones de ciencia y técnica deportivas, tanto del territorio como del país, así como de los informes derivados de las reuniones para el análisis del estado de la preparación del deportista escolar y juvenil, que deja claro que es una preocupación general de entrenadores y directivos del Baloncesto.

Teniendo en cuenta la necesidad de perfeccionar el control de la táctica de los baloncestistas escolares surge el presente estudio con el fin de aportar criterios a la situación de esta problemática, formulándose como **objetivo**: Diseñar prueba teórica para el control del conocimiento sobre el accionar táctico y las funciones del jugador base de la categoría 13 – 15 años en el deporte Baloncesto.

DESARROLLO

El Baloncesto en función de las exigencias tácticas es considerado un deporte de equipo, pues sus resultados deportivos dependen de la unión y concreción del mismo en el terreno, este juego deportivo se caracteriza por ser muy dinámico y de gran creatividad, sus practicantes están expuestos a diferentes acciones de juegos, que deben ser resueltas en el terreno.

Refiriéndose al entrenamiento de la táctica, Durán & Lasierra (1987); Devís & Peiró (1992); Junoy (1997); Díaz (2014); Hernández, et al. (2015); Arostica, et al. (2016); Valero (2016), coinciden fundamentalmente en que este se basa en solucionar tareas globales donde los jugadores tengan que resolver situaciones y problemas planteados por los defensores o atacantes que impiden cumplir el objetivo previsto. Una vez que los jugadores “comprenden” la esencia del juego en el contexto global, el entrenador irá introduciendo los distintos elementos técnicos para que los puedan aplicar en esas situaciones de juego. El propósito del trabajo global es más actualizado que la enseñanza analítica.

La táctica del juego de Baloncesto, es la adopción racional de las acciones individuales, en grupos y colectivas, durante la lucha contra el adversario, con la finalidad de alcanzar el máximo resultado, Esper (1998), considera que la tarea principal de la táctica, consiste en determinar los medios, los modos, y la forma de llevar el juego frente a un contrario determinado en condiciones concretas de juego, siendo la principal fuerza motriz la lucha entre

la ofensiva y la defensa. En la propia lucha recíproca es donde se desarrolla la táctica.

El entrenamiento de la táctica requiere de un control del mismo. Según Gutiérrez (2006), el control táctico es el proceso sistematizado y continuo que nos da información cualitativa y cuantitativa sobre la idoneidad de uso de nuestros recursos tácticos y el comportamiento táctico del oponente. Si el control táctico se plantea en el alto rendimiento deportivo los fines serán: concreción del grado de asimilación del sistema de juego, conocer la eficacia de nuestro juego colectivo, detectar errores en la asimilación de los contenidos tácticos, relacionarla con la actuación individual y colectiva y el uso de métodos que relacionen el sistema de juego diseñando con la actuación real a nivel individual y colectiva, así como la eficacia de esta situación real.

El control es una de las funciones del entrenador deportivo, que le permite retroalimentarse del estado de la preparación del deportista y mientras más se acerquen las pruebas o test que se utilicen a las situaciones de juego, mayor y más objetiva será la información que se obtenga.

Según Zatsiorski (1989); Vasconcelos (1999); Arostica, et al. (2016), el control se corresponden con los diferentes sentidos de la gestión del entrenamiento y de su evaluación a través de la recogida de las informaciones provenientes de los atletas (estado psicológico, actitud frente a los acontecimientos y su estado general, etc.), de las informaciones de la conducta del atleta (tareas del entrenamiento cumplidas, cómo las realizó, los fallos en la técnica, tácticas, etc.), de los datos sobre los efectos inmediatos del entrenamiento (progresión hacia la carga del entrenamiento, entre otros aspectos) y de las informaciones sobre el efecto acumulativo del entrenamiento (variaciones en la preparación de los atletas).

Según Yucra (2001), la evaluación es un proceso que identifica, capta y aporta la información que apoya la toma de decisiones y retroalimenta a los responsables y participantes de los planteamientos, acciones o resultados del programa que se aplica. Permite mediante valoraciones y análisis, la comparación de los distintos elementos, parámetros o puntos de referencia previamente determinados para la integración del acervo de información útil en cada momento de la toma de decisión. Se reflejan algunas diferencias, entre medición y evaluación (tabla 1).

Tabla 1. Diferencias entre medición y evaluación.

Medir	Evaluar
Determina con cierta precisión el éxito o fracaso del aprendizaje de un tema o asignatura, expresado con criterio cuantitativo y sujeto a una escala de calificación.	Representa una valoración del desarrollo integral de la personalidad del educando, en función de los cambios propiciados por la educación. Tiene connotación cualitativa.
Se queda en la simple asignación de la nota resultante.	No se detiene en la simple interpretación cualitativa del rendimiento. Busca causas que dieron origen a ese resultado y determina las acciones que deben adoptarse para estimularlo.
La medición en su afán de cuantificar, impulsa el desarrollo de pruebas de conocimientos orales y escritas básicamente (tradicionales y objetivos).	La evaluación en su afán de integralidad impulsa el uso de variedad de pruebas, psicotécnicas, sociométricas, antropométricas, socioeconómicas, etc.
Es propia de la escuela tradicional.	Caracteriza la escuela renovada.
Tiene incidencia intelectualista.	Trata de encauzar hacia una educación integral.

A partir de lo anteriormente expuesto por su contenido y características, el control se puede realizar en las diferentes preparaciones del deportista: física, psicológica, teórica, técnica y táctica. Sin embargo el control de la preparación táctica es un aspecto importante a tratar en el proceso de entrenamiento deportivo, poco estudiado y practicado en el deporte de Baloncesto, por lo que es objeto de la presente investigación y amerita profundizar en su tratamiento para ofrecer resultados que conduzcan al entrenador deportivo a perfeccionar su labor y a los jugadores base a perfeccionar su papel dentro de la competición en aras de lograr mejores resultados deportivos.

El perfeccionamiento táctico del basquetbolista, es un proceso metodológico que se enriquece constantemente, según Esper (1998), los conocimientos deportivos generales y especiales son la base para el aprendizaje de acciones tácticas y para el desarrollo de habilidades del mismo tipo. Para la organización y conducción de la competencia se necesitan los siguientes conocimientos:

- El jugador debe conocer los reglamentos de la competencia, las reglas del juego, y saber utilizarlas para dar solución a situaciones tácticas individuales y colectivas.
- El jugador debe tener conocimientos sobre la organización de la competencia, para poder resolver de forma acorde con el problema que se le presente durante el juego.
- El jugador debe poseer una amplia base de conocimientos sobre la conducción del juego, que le sirvan para ejecutar con un óptimo resultado las acciones tácticas individuales y colectivas, y para lograr un comportamiento táctico correcto.
- El jugador debe conocer las reglas tácticas en la ejecución de las acciones del mismo tipo, reglas que se refieren a los modos de conducta básicos de cada deporte.

- El jugador debe conocer las interrelaciones entre táctica, técnica, condición, temperamento y cualidades volitivas.
- El deportista debe conocer y aplicar los principios de la economía, la variedad, la elegancia y el principio del colectivismo para la organización y la conducción de la competencia.
- El jugador debe poseer conocimientos teóricos sobre el proceso de percepción, sobre el análisis de la situación y sobre la solución mental de la tarea

Todos estos conocimientos, sustentan la prueba teórica que se propone, pues los resultados de la misma brindarán información sobre el conocimiento táctico del jugador.

Tal como se ha analizado en cada una de las condiciones y requerimientos desde el punto de vista táctico, el Baloncesto exige de la búsqueda de soluciones, del conocimiento de la teoría para poder aplicar a través de la ciencia las mejores experiencias que permitan, a partir de pruebas de conocimientos controlar la táctica de los jugadores base en este deporte.

La evaluación y el control de la táctica no se puede realizar y por ella pronosticar resultados, si no se aplica un sistema de controles con sus mecanismos metodológicos, organizativos, y sus codificadores de evaluación, sean ya cualitativos o cuantitativos, siempre y cuando se cumpla con los principios pedagógicos establecidos y su adecuación a las características del deporte, la edad del deportista y su nivel de preparación. La medición proporciona los datos necesarios que permiten corroborar y dar un criterio del estado de la preparación y el cumplimiento del sistema de objetivos que se han propuesto lograr en la trayectoria del proceso de entrenamiento. La evaluación entonces es la interpretación de la medida que lleva a expresar un juicio con precisión y por a partir de este tomar las decisiones pertinentes.

En este sentido Arostica, et al. (2016); y Valero (2016), consideran que no todas las mediciones pueden ser utilizadas como pruebas, sino solo aquellas que respondan a exigencias especiales. Entre ellas se encuentra: la estandarización (el procedimiento y las condiciones de aplicación de pruebas deben ser iguales en todos los casos), la existencia de un sistema de evaluación, la confiabilidad y el nivel de información.

Para la realización de la investigación se utilizó una muestra de 12 jugadores base del deporte Baloncesto y se seleccionaron 15 expertos a través del coeficiente de competencia.

Dentro de los métodos del nivel teórico se emplearon: analítico-sintético e inductivo-deductivo, modelación y el sistémico – estructural – funcional, los cuales permitieron el procesamiento de la información, la modelación de situaciones de juego que permitió realizar aproximaciones sucesivas hasta llegar a la propuesta de pruebas definitiva y establecer la estructura y componentes de las pruebas con carácter de sistema entre todos sus elementos constituyentes y el orden lógico entre los diferentes pasos a seguir, para el control de la táctica y su funcionamiento en la práctica, para así poder arribar a las conclusiones que emanan de la implementación de las pruebas.

Se emplearon métodos y técnicas del nivel empírico para constatar la realidad del proceso objeto de investigación, a través del método análisis documental. Además, se utilizó la medición y criterio de expertos para evaluar la aplicación práctica de las pruebas y validarla a través del método de preferencias, permitiendo la valoración de su viabilidad.

Para el procesamiento de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0 (*Stadistic Pakquet for Social Science*), obteniendo los resultados de la tabla de frecuencias la cual permitió agrupar los datos obtenidos de los criterios emitidos por los expertos, el **coeficiente de concordancia de Kendall (W)** para medir el grado de concordancia de los expertos con relación a todas las preguntas realizadas en el cuestionario y para la validez discriminativa, predictiva, criterio, y confiabilidad (estabilidad y objetividad) se empleó la correlación **de Rho de Spearman**, el cual indica diferencia o igual con otra prueba realizada a los sujetos motivos de la investigación u otros criterios emitidos por el entrenador.

Prueba teórica sobre conocimientos tácticos para jugadores bases. Fundamentos teóricos

El Baloncesto es un juego deportivo variable, que requiere de una ardua preparación, integra los componentes físico, técnico, táctico, psicológico y teórico con la

finalidad de proporcionar a los jugadores las bases y los medios necesarios para enfrentar y solucionar problemas que se presentan en los escenarios de entrenamiento y competencia.

Si se tiene en cuenta que durante los partidos se experimenta una sucesión continua de acciones tácticas que el atleta debe resolver en un período de tiempo relativamente corto y poniendo en práctica el conocimiento sobre qué variantes tácticas va a utilizar, se puede tener una idea de la importancia de evaluar estos conocimientos en el sistema de preparación del deportista de Baloncesto.

Para la evaluación teórica se propone un cuestionario de preguntas para los jugadores base de la categoría escolar, que comprende las edades de 13 – 15 años, a partir de las funciones y tareas que deben cumplir los jugadores base, está constituye una herramienta de valiosa importancia para los entrenadores de la especialidad deportiva ya que a través de él pueden evaluar el nivel de conocimientos que tienen sus atletas sobre el accionar táctico del juego y de esta forma valorar cómo marcha la preparación teórica en este sentido, lo cual se traduce en el pensamiento táctico.

Lo anterior coadyuvará a la labor pedagógica en lo relacionado con la preparación teórica, psicológica y técnico-táctica, favoreciendo la formación del pensamiento teórico de los alumnos, su creatividad y operatividad.

Nombre de la prueba: Prueba teórica específicas para evaluar el conocimiento teórico sobre la táctica de los jugadores base en el Baloncesto.

Objetivo: Evaluar los conocimientos teóricos sobre los fundamentos tácticos de los jugadores bases de Baloncesto.

Descripción de la prueba teórica:

Explicar detalladamente los objetivos de la prueba teórica y su forma de evaluación.

- Entregar a cada atleta el cuestionario.
- El entrenador debe leer en voz alta todas las preguntas del cuestionario y realizar una explicación general sobre el mismo.
- Los atletas deben responder dicho cuestionario de forma individual, en un plazo de 30 minutos.
- La prueba se realizará antes de comenzar la sesión de entrenamiento, o sea, antes de someterse a cualquier tipo de carga física.
- No se puede entregar cuestionario hasta pasados 15 minutos de haber comenzado la prueba.
- La misma se recogerá a todos los atletas al concluir el tiempo establecido. (30 minutos) (Anexo 1).

Normativas:

Cada pregunta contestada correctamente se le otorga 1 punto.

Cada pregunta contestada incorrectamente se le otorga 0 punto.

Luego se procede a calcular el porciento a partir de la sumatoria de los puntos alcanzados.

Ejemplo 13 preguntas realizadas, total de puntos alcanzados 11

$11 / 13 \times 100 = 84.6 \% \approx 85 \%$. Nivel alto de conocimientos teóricos tácticos.

Escala evaluativa

81 - 100 % = nivel muy alto de conocimientos teóricos tácticos.

61 - 80 % = nivel alto de conocimientos teóricos tácticos.

41 - 60 % = nivel medio de conocimientos teóricos tácticos.

21 - 40 % = nivel bajo de conocimientos teóricos tácticos.

0 - 20 % = nivel muy bajo de conocimientos teóricos tácticos.

Medios e instrumentos: Cuestionario de preguntas, lápiz y goma de borrar.

Se estipuló una planilla de protocolo (Figura 2) que recoge los resultados de cada pregunta realizada, el total y la evaluación obtenida, además de las principales deficiencias detectadas.

PROTOCOLO PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN DE LA PRUEBA TEORICA

No	Nombre y apellidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Sumatoria	%	Evaluación
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24	Principales deficiencias detectadas:																
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	

Figura 2. Planilla de protocolo.

Culminada la elaboración de la prueba se debe determinar la calidad de la misma, para eso se debe hallar la confiabilidad y la validez del instrumento.

La confiabilidad nos indica la realización de la prueba de forma repetida en un periodo de tiempo lo suficientemente breve, para que no se produzcan cambios en el objeto de estudio, los resultados deben de ser coincidentes. Al valorar el coeficiente de correlación de Rho de Spearman se comportó de 0.952 demostrando una relación estadística muy fuerte con una proporcionalidad directa, indicando que un valor positivo es considerado como una relación directa, esto es, al crecer o disminuir una variable tiende a aumentar o a disminuir la otra, mientras que un valor negativo es indicativo de una relación inversa, para una correlación significativa a un nivel de 0.01, concluyendo que la prueba teórica para el control táctico de los jugadores bases aplicadas, poseen estabilidad y permite la reproducción de los resultados obtenidos debido a que los mismos, no presentan predominio de incrementos y reducciones en los mismos.

Al hablar de confiabilidad de la prueba según Zatsiorski (1989), se distingue su estabilidad (posibilidad de reproducción) y su grado de concordancia. Como se ha mencionado, otro criterio establecido para evaluar la calidad de las pruebas es la concordancia, que se caracteriza porque los resultados obtenidos independientemente de la persona que realice la medición sean los mismos, siempre y cuando se cumpla con claridad las condiciones de estandarización.

El coeficiente de correlación Rho de Spearman, corrobora que no existe diferencia alguna entre los resultados obtenidos por los grupos de investigadores al aplicar las pruebas en igualdad de condiciones, lo que demuestra que cumplen con el requisito de concordancia, el valor alto de correlación de 0.945, con un nivel de significación de 0.01.

Los resultados obtenidos en el coeficiente de correlación Rho de Spearman, corrobora que no existe diferencia alguna, entre los resultados obtenidos por los grupos de investigadores al aplicar las pruebas en igualdad de condiciones, lo que demuestra que las pruebas para el control táctico de los jugadores base, cumple con el requisito de concordancia.

Para evaluar la validez de contenido se utilizó el criterio de expertos Delphi. Los expertos revelaron consenso al evaluar las mismas de muy adecuado, según los puntos de cortes determinados para el análisis, considerando la prueba de necesaria y adecuada. Las sugerencias, ideas, críticas y recomendaciones expresadas por los expertos

en los instrumentos aplicados fueron debidamente consideradas para esta versión de la investigación.

Las sugerencias, ideas, críticas y recomendaciones realizadas por los expertos en los instrumentos aplicados fueron debidamente consideradas en la investigación, las fundamentales fueron: impartir charlas, conferencias, talleres, superación, entre otras, a los entrenadores de Baloncesto, sobre la aplicación de las pruebas por la importancia que poseen las mismas para el logro de altos resultados deportivos.

Para probar la validez discriminativa se comparó los resultados del test de conocimientos tácticos teóricos, Russell & Ortega Parra (2004), citados por Pensado (2010), con la prueba diseñada, arrojando resultado de 0.964, con una correlación significativa al nivel de 0,01, considerándose una fuerte correlación.

La validez de criterio, se determinó correlacionando los resultados de la medición con el criterio brindado por el entrenador, la cual arrojó un coeficiente de correlación de Spearman de 0.851 y un nivel de significación 0.04 evaluándose de fuerte.

Para la validez predictiva se utilizan los resultados de la prueba con la finalidad de hacer un pronóstico sobre los resultados de una competencia, comparándose las pruebas diseñadas con el porcentaje de efectividad de las acciones tácticas ofensivas realizadas en cada partido. En este proceso de validación, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, el cual arrojó un nivel de significación de 0.011, y un coeficiente de correlación de Spearman de 0.855, según Zatsiorski (1989), estos parámetros obtienen evaluación de validez fuerte.

Teniendo en cuenta los resultados preliminares, se infiere que la prueba teórica cumple con los requisitos de confiabilidad y validez por lo que contribuye al control del conocimiento táctico de los jugadores base.

CONCLUSIONES

El control en el entrenamiento deportivo debe representar una valoración del desarrollo integral de la situación técnica táctica de los atletas, en función de los cambios propiciados por el entrenamiento y las situaciones actuales en las que se encuentra el deporte y en específico el Baloncesto a nivel mundial, sin embargo, las pruebas establecidas no comprenden las acciones técnicas tácticas que se presentan en la actividad competitiva.

La prueba diseñada posibilitó el control del conocimiento sobre los principales elementos que debe desarrollar un jugador base en situaciones de juegos, las mismas

reflejan las tareas y funciones de los jugadores base de la categoría 13-15 años del deporte Baloncesto.

Las pruebas específicas para los jugadores bases en el deporte Baloncesto cumplen con los criterios metodológicos, desde el criterio de expertos y su aplicación en la práctica reuniendo los requisitos de calidad: validez y confiabilidad (estabilidad y concordancia)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arostica Villa, O., Hurtado Rodríguez, J., & Sebrango Rodríguez, C. R. (2016). *Indicadores para el control y evaluación de la preparación técnico - táctica en el Balonmano*. E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 12(1), 65-77.
- Devís, J. & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. INDER.
- Díaz Bello, F. (2014). *La selección de métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje técnico-táctico en basquetbolistas iniciantes a partir de un modelo alternativo de enseñanza*. Lecturas: Educación Física y Deportes, 25(270).
- Durán, C., & Lasiera, G. (1987). Estudio experimental sobre didáctica aplicada a la iniciación de los deportes colectivos. *Revista de investigación y documentación sobre las ciencias de la Educación Física y del Deporte*, 19(3), 91-128
- Escorcia, B. (2011). *Control bioquímico del entrenamiento deportivo*. <http://portal.inder.cu/index.php/recursos-informacionales/ato-ren/10275-control-bioquimico-del-entrenamiento-deportivo>
- Esper Di Cesare, P. A. (1998). *Baloncesto formativo. Una propuesta metodológica diferente para el baloncesto en divisiones formativas*. P.E.D.C. Publicaciones.
- Gutiérrez, O. (2006). *Valoración del rendimiento táctico en balonmano a través de los coeficientes de eficacia. Aplicación del software sortabal v1.0*. (Tesis de grado). Universidad Miguel Hernández.
- Hernández Rodríguez, M., Esquibel Camacho, M., & Martín Moros, A. (2015). *La planificación de la preparación táctica del judo escolar*. <https://www.monografias.com/trabajos106/planificacion-preparacion-tactica-del-judo-del-judo-escolar.shtml>
- Junoy, J. (1997). *Propuesta de un programa de formación de jugadores: metodología de trabajo a emplear*. XXI Curso Nacional de Entrenador Superior de Baloncesto. Bilbao, España.
- Pensado Delgado, J. (2010). *Modelo para la evaluación del desempeño táctico ofensivo en baloncestistas juveniles masculinos de la ESPA "Manuel Pemu" de Ciudad de La Habana* (Tesis doctoral). Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo".
- Sampedro, J. (2010). *Evaluación de la enseñanza/aprendizaje del Baloncesto*. En. Escuela Nacional de Entrenadores. Federación Española de Baloncesto.
- Valero Inerarity, A. (2016). *Control y evaluación de la táctica ofensiva de los jugadores base de la categoría 13-15 años del deporte Baloncesto*. (Tesis doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Vasconcelos Raposo, A. (1999). *Planificación y organización del entrenamiento deportivo*. Paidotribo.
- Yucra Ribera, J. (2001). La evaluación en el proceso del entrenamiento deportivo. EfDeportes.com, 6(30).
- Zatsiorski, V. M. (1989). *Metrología deportiva*. Planeta.

ANEXOS

Anexo 1. Prueba teórica.

Nombre y Apellidos _____

Edad: _____ Fecha: _____

Solicitamos de usted su gentil colaboración para responder de la forma más sincera el cuestionario de preguntas que a continuación se expone. Debe seleccionar en cada una de las preguntas la respuesta que considere correcta, utilizando una (X) al lado de su respuesta, en caso de que lo lleve.

Ud. Como jugador base en ataque debe cumplir funciones dentro del juego.

En ataque debe subir la pelota hasta el campo contrario, organizar y dirigir el juego de su equipo, mandando el sistema de juego a emplear. Además, deben tener buen manejo de balón, visión de juego, capacidad de dar buenos pases, buena velocidad, un acertado tiro exterior, ser vigilante ofensivo y defensivo, responsabilidad en el equilibrio defensivo, concentración, iniciativa y confianza en sí mismo _____

En ataque debe subir la pelota hasta el campo contrario, tratando de realizar un tiro de media distancia _____

En ataque debe subir la pelota hasta el campo contrario, pasándosela al jugador con mayor marcaje a presión _____

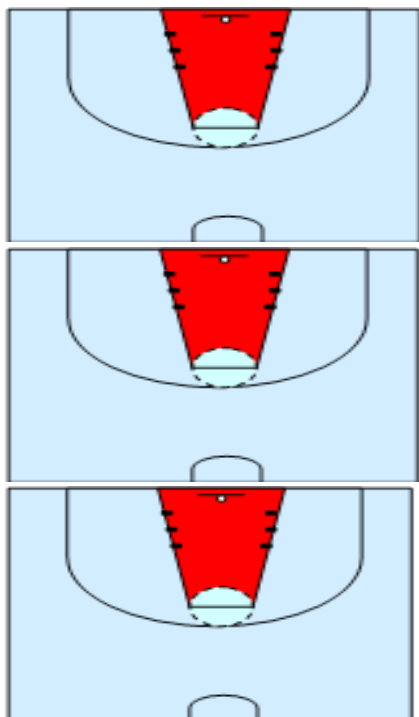
Ud. Como jugador base en defensa debe cumplir funciones dentro del juego.

En defensa han de permitir la subida del balón del jugador base contrario, ejercer sobre sus oponentes una presión defensiva pasiva, permitiéndoles poner en juego su sistema táctico_____

En defensa han de dificultar la subida del balón del jugador base contrario, ejercer sobre sus oponentes un buen nivel presión defensiva, tapar las líneas de pase, una correcta ayuda defensiva a un compañero en situaciones de desventaja, realizar una buena transición defensiva, debe ser un especialista en bolas ganadas o robadas, estar atento a recoger los rebotes largos tener equilibrio corporal, agresividad, voluntad e intuición del balón_____

En defensa tratar de dificultar la subida del balón del jugador base contrario con un nivel presión defensiva pasiva, permitiéndole tratar de realizar pases y poner en juego su sistema táctico_____

Grafique cuales sistemas de juego emplea su equipo.



Ante una situación táctica que fases tendrías en cuenta para contrarrestar la acción del adversario.

Percibes, análisis la situación y le das solución a la tarea táctica, sin elegir la respuesta adecuada para contrarrestar esa acción_____

Percibes y analizas la situación que realiza el equipo contrario, elige la respuesta y le das solución a la tarea táctica en el tiempo correcto. _____

Percibes y soluciona la tarea táctica en el tiempo correcto. _____

Ante una situación táctica del adversario quién comienza la combinación.

El jugador base o los aleros_____

El pívot_____

En dependencia de la situación de juegos y los sistemas tácticos ofensivos _____

6. El jugador base obtiene el control del balón cuando

Tiene el control de un balón vivo porque lo mantiene, lo bota o tiene un balón vivo a su disposición_____

Un oponente obtiene el control de un balón vivo_____

El balón ha abandonado la(s) mano(s) del jugador en un lanzamiento a canasta o un tiro libre_____

Debes tomar una decisión para realizarle un pase a un jugador, elige cual de esta para Ud. es la apropiada.

Pasar a un compañero cubierto o con un defensa colocado en la línea de pase. _____

Pasar el balón al compañero mejor situado en el juego en función del sistema táctico ofensivo_____

Pasar del balón al jugador designado en función del sistema táctico ofensivo el cual se encuentra cubierto o con un defensa colocado en la línea de pase_____

Ud. Como atleta debe de ejecutar un pase como lo realizaría con éxito.

Ejecutar el pase demasiado alto o demasiado lejos_____

Ejecutar el pase atrasado o adelantado y se va fuera de los límites del terreno de juego_____

Ejecutar el pase a tiempo y precisos a un compañero desmarcado con una adecuada velocidad, en transición o juego posicional, que faciliten una buena oportunidad de canasta_____

Debes tomar una decisión para realizar un tiro.

Tirar desde una distancia muy superior a la línea de 6,25 m_____

Tirar a canasta dentro o cerca del área de 6,25 m cuando está libre de marcaje o sin presión_____

Tirar cuando es más oportuno un pase a un compañero libre y adelantado_____

A Ud. se le da la oportunidad de poder encestar un tiro exterior, como lo ejecutaría.

Tratar de encestar desde el perímetro (parado, saliendo de un bloqueo, o desde el dribbling) ____

Tratar de encestar un tiro cuando un defensa realiza un marcaje presionante _____

Penetrar a través de la línea defensiva tratando de encestar, en zona de dos puntos _____

Todos los jugadores de su equipo se encuentran cerca de la zona de restricción, bajo un marcaje presionante de la defensa, que haría Ud. si tiene la posesión del balón.

Penetrar a través de la línea defensiva tratando de encestar, en zona de dos puntos _____

Pasar el balón a un compañero, para que este sea quien realice el tiro _____

Penetrar y pasar a un compañero, para que este sea quien realice el tiro _____

Ud. debe crear y mantener una constante presión al ataque contrario, limitando el número de opciones de juego para el ataque y ralentizando la circulación del balón. ¿cómo lo haría?

Defendiendo pasivamente al atacante con balón en el juego permitiéndole encontrar la mejor solución ofensiva _____

Defendiendo agresiva y consistentemente al atacante con balón en el juego uno contra uno sin ayuda, forzando al jugador con balón a un dribbling pasivo o un bote de protección, o a parar el dribbling antes de haber encontrado la mejor solución ofensiva; en forzar al driblador a movimientos en zig-zag y llevándolo a cometer faltas en ataque y manteniéndolo el mayor tiempo posible en zonas de bajo porcentaje _____

Defendiendo pasivamente al atacante con balón en el juego permitiéndole realizar un pase a un compañero libre _____

Ud. debe desmarcarse de una presión defensiva de su contrario que lo impide realizar o poner en acción el sistema de juegos ¿cómo lo haría?

Realizar una finta de recepción o movimiento de puerta atrás hacia un espacio libre _____

Ocupar una posición libre en el propio campo cuando el balón ha superado la línea de centro (pudiendo ocasionar campo atrás). _____

Ocupar el espacio de penetración del compañero con balón. _____

43

ALFABETIZACIÓN DIGITAL COMO SUSTENTO DEL TELETRABAJO PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS: HACIA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA

DIGITAL LITERACY AS A SUPPORT FOR TELEWORK FOR UNIVERSITY TEACHERS: TOWARDS AN INCLUSIVE SOCIETY

María del Pilar Quezada Castro¹

E-mail: c20853@utp.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1012-570X>

María del Pilar Castro Arellano²

E-mail: m_castro_a@uap.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6661-9928>

Juan Manuel Oliva Núñez²

E-mail: j_oliva@doc.uap.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9319-3689>

Carlos Ignacio Gallo Aguila³

E-mail: cgalloa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1382-0545>

Guillermo Alexander Quezada Castro²

E-mail: g_quezada_ca@doc.uap.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4868-1664>

¹ Universidad Tecnológica del Perú. Piura. Perú.

² Universidad Alas Peruanas. Piura. Perú.

³ Universidad César Vallejo. Piura. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Quezada Castro, M. P., Castro Arellano, M.P., Oliva Núñez, J. M., & Quezada Castro, G.A. (2020). Alfabetización digital como sustento del teletrabajo para docentes universitarios: hacia una sociedad inclusiva. *Revista Conrado*, 16(77), 332-337.

RESUMEN

La alfabetización digital permite al docente universitario reducir la brecha digital y ser candidato para el teletrabajo, actuación que se requiere en concordancia con la coyuntura social, cuando ello ocurre, se percibe la interacción de profesionales jóvenes y adultos en plataformas virtuales en el marco de una determinada asignatura. La metodología utilizada se enfocó en el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, método deductivo, diseño no experimental y de corte transeccional. Se aplicó el cuestionario a 185 docentes universitarios, quienes, desde su percepción, manifestaron que la alfabetización digital consolida las bases para el reconocimiento de una sociedad inclusiva, en beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje con el estudiante.

Palabras clave:

Alfabetización digital, inclusión, teletrabajo, docencia.

Digital literacy allows the university teacher to reduce the digital gap and be a candidate for telework, an action that is required in accordance with the social situation, when this occurs, the interaction of young professionals and adults is perceived in virtual platforms within the framework of a certain subject. The methodology used focused on the positivist paradigm, quantitative approach, descriptive type, deductive method, non-experimental design, and transectional cut. The questionnaire was applied to 185 university teachers, who from their perception, stated that digital literacy consolidates the bases for the recognition of an inclusive society, for the benefit of the teaching-learning process with the student.

Keywords

Digital literacy, inclusion, telework, teaching.

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

Desde marzo del año en curso, la sociedad peruana se encuentra en cuarentena o inamovilidad social producto de la pandemia denominada COVID 19 (coronavirus), y al principio la población no concientizó la magnitud de lo que representaba pues omitía las instrucciones brindadas por el gobierno de turno, al transcurrir las diferentes prórrogas del estado de emergencia, se comprobaron fallencias en la estructura social, económica y cultural, por lo tanto, la proliferación de problemas de considerable atención, por ejemplo, aquellos relacionados al sistema de salud, sistema de educación, informalidad laboral y la brecha digital.

La brecha digital, en este punto de descripción, se encuentra relacionada con el sector formal laboral público y privado, es decir, es la ausencia o desconocimiento de interacción entre las personas y la tecnología (Sunkel & Ulmann, 2019), de tal forma, que se identifiquen situaciones tendientes a engrosar el abismo digital, circunstancia que debió ser asumida por los empleadores para continuar brindando un determinado servicio.

Sin embargo, en el contexto peruano, las universidades decidían entre incursionar en plataformas virtuales o prolongar el inicio de clases, en la espera del fin de la cuarentena, lo cierto del caso, es que se detectó la necesidad de contratar o actualizar los conocimientos de los profesionales para que asuman el reto de convertirse en docentes virtuales.

Al respecto, se debe entender que el docente virtual tiene como característica principal el manejo de plataformas virtuales y la interacción que ello representa con cada estudiante en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje, sin descuidar la calidad del servicio, sólo aquellos que reunían tales condiciones eran considerados para el ciclo académico marzo-julio de 2020.

En tal sentido, el equipo investigador advierte que podría existir un segmento de la población docente universitaria, la misma que estaría desarrollando sesiones de clases desde sus hogares; sin embargo, podría incrementar la brecha digital por un aparente desconocimiento en plataformas virtuales, ante lo cual se reconoce el problema ¿la alfabetización digital es el sustento del teletrabajo para docentes universitarios en tiempos de pandemia?

METODOLOGÍA

Se desarrolló bajo la perspectiva del paradigma positivista, enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, método deductivo, diseño no experimental y de corte transeccional. El cuestionario integrado por 11 ítems fue revisado por 5 profesionales expertos (3 Doctores en Educación, 1

Doctor en Derecho y 1 Doctor en Ingeniería), alcanzó una confiabilidad de 0,867 y se proyectó en escala de Likert con 5 alternativas: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. La población considerada corresponde a dos universidades particulares de la Región Piura-Perú, cuyos docentes conservaban vínculo laboral en el 2020, siendo la muestra seleccionada de 185 profesionales (96 docentes a tiempo completo y 89 docentes a tiempo parcial), quienes voluntariamente desde su percepción, aceptaron participar de la presente investigación.

DESARROLLO

El analfabetismo digital está vinculado con el acceso limitado al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación - TIC (García, 2017), y con la ausencia de las destrezas comunicativas (Moreno, et al., 2017), encaminadas a incrementar la brecha digital de la población (Carvajal, et al., 2018), específicamente, la población adulta que requiere de políticas que permitan el uso de las TIC para evitar la discriminación (Arboleda & Orozco, 2018).

Rueda (2016), sostiene que representa una necesidad de agenda pública el empoderamiento por el uso de las herramientas digitales, y al mismo tiempo, se debe formar de las habilidades suficientes para utilizarlas (López-Sánchez & Del Castillo, 2017), siendo ello la premisa de la alfabetización digital (González, 2018), materializada en un mundo informático (Levano-Francia, et al., 2017), caracterizado por la presencia de jóvenes.

La interacción masiva de jóvenes en internet refleja la necesidad de equilibrar las relaciones humanas, para ello es necesario incorporar a la población adulta en el contexto de las TIC (Arteaga & Tenecora, 2019), surgiendo de esta forma la inclusión digital, la misma que es entendida como la oportunidad de acceder a los beneficios que se desprenden de la transformación cultural en la misma cantidad y calidad sin condicionamiento (Salado, et al., 2019), que insista en conservar una brecha digital destinada a contravenir la justicia social.

En ese orden de ideas, surge la tendencia errónea de concebir al internet como un espacio virtual excluyente de la población adulta, cuya generación fue influenciada por el avance tecnológico, sin existir explicación concreta de las ventajas o desventajas derivadas de la navegación por la red de internet, es decir, la ecuación se forma cuando se le brinda mayor oportunidad de acceso a la población adulta, razón por la cual, para Abad (2016), considera que las administraciones públicas y organizaciones internacionales deben adoptar la iniciativa de la alfabetización en comentario, la misma que sentará las

bases para establecer niveles de competencia digital (Peñalva-Vélez, et al., 2018), aplicables a nivel empresarial, a través del teletrabajo.

El teletrabajo es una forma contractual sustentada en espacialidad y temporalidad (Cifuentes-Leiton & Londoño-Cardozo, 2020), reúne el trinomio vía laboral, personal y familiar, representando una organización respaldada en el soporte de las tecnologías de la información y la comunicación – TIC (Callejas, et al., 2017), lo cual evidenciaría una oportunidad para continuar brindando un servicio específico a la comunidad, siendo que en el presente caso está relacionado con el servicio educativo universitario.

Los resultados obtenidos se derivan de la aplicación del cuestionario, conforme se aprecia a continuación:

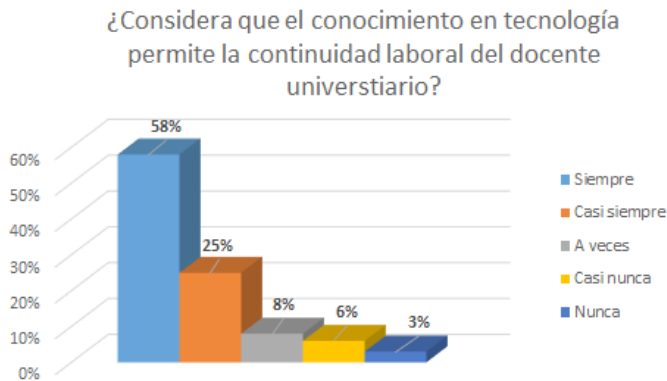


Figura 1. Percepción actual.

El 83% de los participantes consideró que el conocimiento en tecnología permite la continuidad laboral del docente universitario, mientras que el 17% manifestó lo contrario (Figura 1)

Al respecto, se debe contextualizar que la tecnología está presente en cada actividad que realiza el ser humano, por lo tanto, es necesario conocer los alcances y el riesgo que implicaría el uso de la misma, especialmente para brindar un determinado servicio a la comunidad.

Sin embargo, a nivel universitario, aún existiría un porcentaje mínimo que es ajeno al rol que debe desempeñar el docente, situación que podría representar el estancamiento laboral o la superación académica por parte de otros docentes; en consecuencia, se deduce que la actualización en conocimientos relacionados a la tecnología representaría la esencia en el ejercicio profesional de la educación superior.



Figura 2. Percepción de la función.

El 97% de los participantes consideró que el docente debe estar actualizado en plataformas virtuales, mientras que el 3% manifestó lo contrario (Figura 2).

El uso de las plataformas virtuales refleja el dinamismo del desempeño docente y su interacción con estudiantes en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje, situación que permite continuar brindando un servicio educativo de calidad en beneficio de la población.

En tal sentido, se aprecia que el docente debe ostentar habilidades que le permitan desenvolverse en un salón de clases tradicional y al mismo tiempo digitalizar su actuación atendiendo a los requerimientos tecnológicos vigentes.

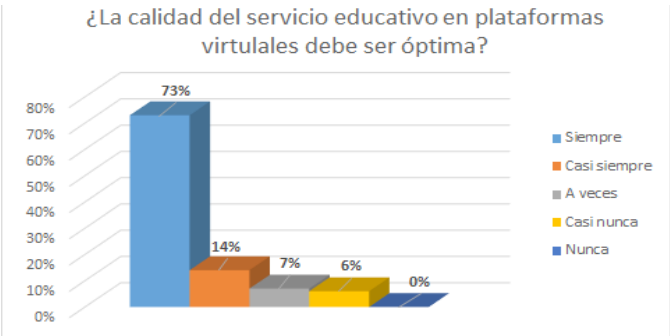


Figura 3. Percepción de la calidad.

El 87% de los participantes consideró que la calidad del servicio educativo en plataformas virtuales debe ser óptima, mientras que el 13% restante manifestó lo contrario (Figura 3).

Al respecto, se debe tener en cuenta que la interacción del docente en una plataforma virtual debe corresponder al mismo servicio de calidad que se brinda en una sesión de clases en el campus universitario, ello con la finalidad de garantizar la formación de futuros profesionales.

El desenvolvimiento del docente en plataformas virtuales debe ser evaluado por: estudiantes, autoridades

universitarias y padres de familias, quien podrían ser encuestados y establecer cuadros de meritocracia en la universidad.

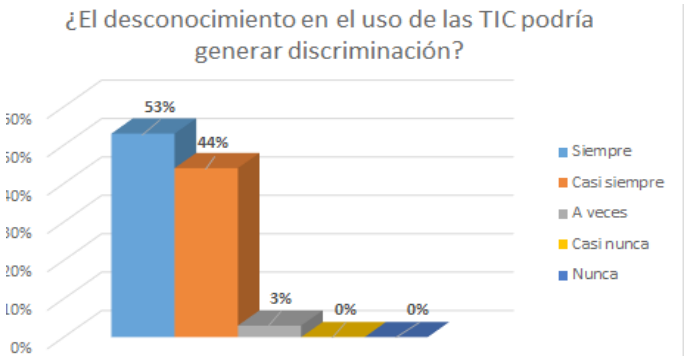


Figura 4. Percepción de la discriminación laboral.

El 97% de los participantes consideró que el desconocimiento en el uso de las TIC sí podría generar discriminación, mientras que el 3% restante manifestó lo contrario (Figura 4).

Al respecto, el uso y conocimiento de las TIC representaría un requisito obligatorio para el desempeño docente, siendo que la ausencia de ello, podría ser considerada como discriminación, la misma que se enfoca en el ámbito laboral, máxime si la percepción de los docentes encuestados han referido con anterioridad que el conocimiento en tecnología podría representar la continuidad del servicio educativo a nivel universitario.

Sin embargo, la percepción de discriminación laboral podría ser superada a través de actualizaciones en talleres encaminados a reducir la brecha digital en el ejercicio de la labor docente.

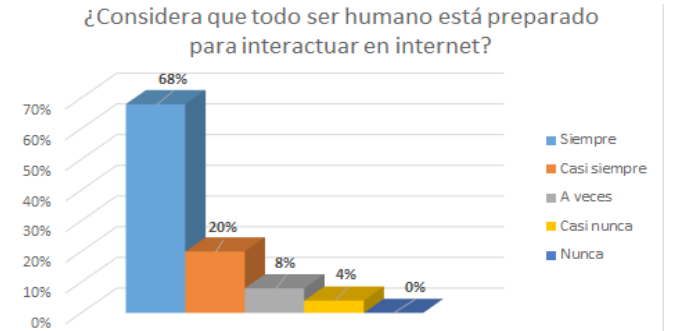


Figura 5. Percepción de la interacción.

El 88% de los participantes consideró que todo ser humano está preparado para interactuar en internet, mientras que el 12% manifestó lo contrario (Figura 5).

Se debe tener en cuenta que la interacción en internet no es una realidad ajena a la actual y que de alguna u otra manera la sociedad ha comprobado la influencia del

internet en las actividades del ser humano; sin embargo, aún se percibe niveles de interacción, situación que podría incrementar la brecha digital.

En tal sentido, es necesario formar a la población, desde su niñez, con el uso, ventajas y desventajas que se desprenden de la red de internet; siendo que a nivel universitario, ello se consolida con la formación de futuros profesionales que contribuirían con la solución de problemas de la realidad.



Figura 6. Percepción del teletrabajo.

El 76% de los participantes consideró que el teletrabajo es una actividad que toda persona debe desarrollar, mientras que el 24% restante manifestó lo contrario (Figura 6).

Al respecto, se debe tener en cuenta que el teletrabajo debe ser promovido para continuar brindando un servicio específico y proteger al trabajador de cualquier incidencia o eventualidad que se presente en el traslado desde su domicilio a la empresa u organización.

A nivel universitario, el teletrabajo se identifica con la continuidad del servicio educativo universitario a cargo de los docentes en diferentes asignaturas designadas por la Facultad o Escuela Académica Profesional a la que pertenecen.



Figura 7. Percepción de competencias.

El 79% de los participantes consideró que el docente virtual debe desarrollar competencias comunicativas,

mientras que el 21% restante manifestó lo contrario (Figura 7).

Al respecto, se aprecia que la labor del docente virtual es esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje porque lo consigna con el protagonismo requerido para liderar las Tecnología de Información y Comunicación, siendo indispensable focalizar la atención en la interacción con los estudiantes.

Asimismo, el docente virtual se caracterizará por las competencias comunicativas que involucra habilidades de pedagogía, metodología, investigación, entre otras, las cuales le permitirán consolidar la transmisión de conocimientos y valores en los estudiantes.

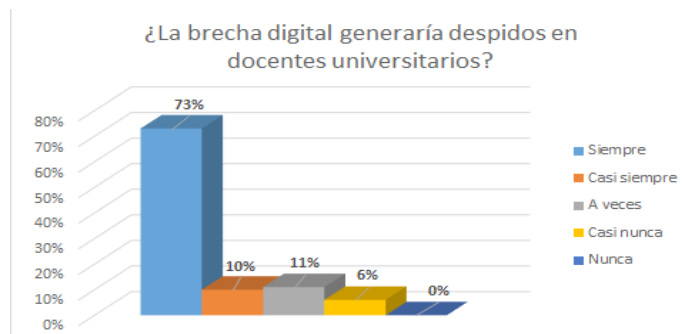


Figura 8. Percepción de la brecha digital.

El 83% de los participantes consideró que la brecha digital generaría despidos en docentes universitarios, mientras que el 17% restante manifestó lo contrario (Figura 8).

La brecha digital no sólo se identifica con la ausencia de conocimiento tecnológico sino que representaría el elemento diferenciador para iniciar o continuar una relación laboral, toda vez que ello es la característica para incluir a profesionales en una organización o empresa.

A nivel universitario, la brecha digital se percibe en la predisposición y uso de las plataformas virtuales durante las sesiones de clase.

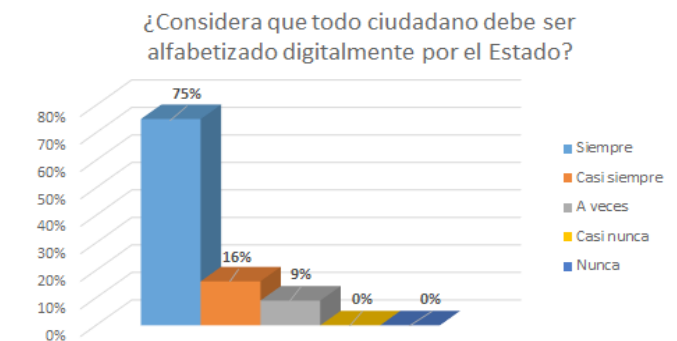


Figura 9. Percepción de la alfabetización digital.

El 91% de los participantes consideró que todo ciudadano debe ser alfabetizado digitalmente por el Estado, mientras que el 9% restante manifestó lo contrario (Figura 9).

La alfabetización digital debe ser concebido como un derecho de todo ciudadano para acceder e interactuar en entornos virtuales en condiciones que le permitan conocer de forma anticipada de las ventajas y desventajas de su uso.

En la universidad, se percibe que los docentes requieren actualización en los entornos virtuales, para ello, es necesario alfabetizar digitalmente para que en forma posterior se permita el desarrollo de competencias digitales, circunstancia pasible de ser analizada en futuras investigaciones.

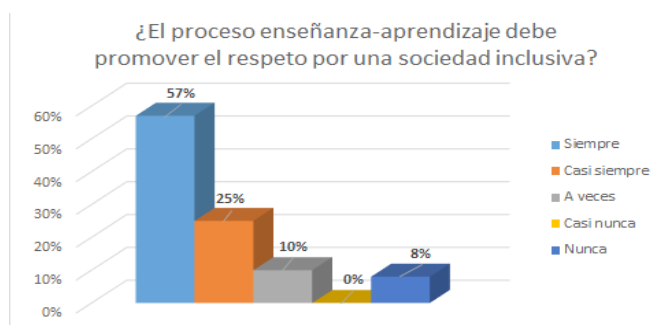


Figura 10. Percepción de una sociedad inclusiva.

El 82% consideró que el proceso enseñanza-aprendizaje debe promover el respeto por la una sociedad inclusiva, mientras que el 18% manifestó lo contrario (Figura 10).

El respeto por el semejante y la generación de oportunidades en igualdad de condiciones permite la integración sin indicios de discriminación, ello fortalece la democracia y la seguridad jurídica de un país.

Sin embargo, se percibe en un porcentaje minoritario que la percepción de docentes universitarios y su vinculación con entornos virtuales condicionaría el uso y acceso de plataforma virtuales, situación que podría ser analizada en una próxima investigación.

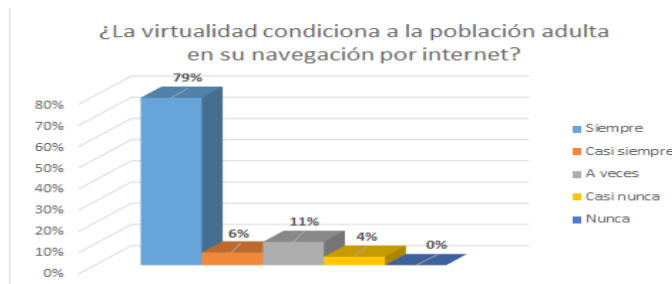


Figura 11. Percepción de la virtualidad.

El 85% de los participantes consideró que la virtualidad condiciona a la población adulta en su navegación por internet, mientras que el 15% restante manifestó lo contrario (Figura 11).

Al respecto, se debe tener en cuenta que el mundo virtual se caracteriza por la innovación, proceso que es atractivo principalmente para generaciones de jóvenes; sin embargo, el segmento de la población adulta – docentes o no – participaría en menor proporción, limitando su interacción en la red de internet.

En tal sentido, resulta de vital importancia humanizar el mundo virtual y reflexionar que son necesarias las relaciones humanas entre personas jóvenes y adultas, ello con la finalidad de conceder herramientas digitales que permitan la independencia en su rol formador de futuros profesionales.

CONCLUSIONES

La alfabetización digital es la base para el sustento del teletrabajo en docentes universitarios peruanos, porque permitirá desarrollar competencias digitales en el proceso enseñanza-aprendizaje con el estudiante.

La alfabetización digital disminuye la brecha digital en docentes universitarios, lo cual viabiliza la interacción en entornos virtuales, consolidando las bases para el reconocimiento y respeto por una sociedad inclusiva.

El teletrabajo aplicado a la docencia universitaria comprobaría las habilidades digitales del docente universitario; sin embargo, el Estado peruano debería priorizar la educación virtual atendiendo a la existencia de las tecnologías de información y comunicación, las mismas que son utilizadas en diferentes actividades del ciudadano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, L. (2016). La alfabetización digital como instrumento de e-inclusión de las personas mayores. *Revista Prisma Social*, 16, 156-204.
- Arboleda, W. H., & Orozco, L. J. (2018). Alfabetización digital como herramienta para el envejecimiento activo en el adulto mayor. *Revista de Estudios e Investigaciones – Unaciencia*, 10(19), 73-84.
- Arteaga, I., & Tenecora, D. (2019). *Alfabetización digital para adultos mayores*. (Trabajo de titulación). Universidad del Azuay.
- Callejas, H. J., Gómez, S. I., Uribe, S. L., & Vergel, L. C. (2017). Teletrabajo como estrategia de empleabilidad para población con discapacidad. *Revista Ingenio UFPSO*, 14, 137-145.
- Carvajal, R., Masdefiol, M., Téllez, E., & Pelayo, M. (2018). Las capacidades tecnológicas de los adultos en una comuna veracruzana. *Revista Ingeniería USBMed*, 9(2), 44-49.
- Cifuentes-Leiton, D. M., & Londoño-Cardozo, J. (2020). Teletrabajo: el problema de la institucionalización. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 8(1), 12-20.
- García, S. (2017). Alfabetización Digital. *Revista Razón y Palabra*, 21(3), 66-81.
- González, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Revista Educação em Revista*, 34, 1-28.
- Levano-Francia, L., Sánchez, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., & Collantes-Inga (2017). Competencias digitales y educación. *Revista Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588.
- López-Sánchez, C., & Del Castillo, J. A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108-124.
- Moreno, N. M., González, A. C., Torres, A. C., & Araya, J. (2017). Alfabetización digital a padres de familia en el uso de las redes sociales. Alteridad. *Revista de Educación*, 12(1), 8-19.
- Peñalva-Vélez, A., Napal, M., & Mendioroz, A. M. (2018). Competencia digital y la alfabetización digital de los adultos (profesorado y familias). *Internacional Journal of New Education*, 1, 1-13.
- Rueda, O. B. (2016). Alfabetización digital y apropiación social: dimensiones que aportan en la construcción de ciudadanía. *Puente Revista Científica*, 10(1), 73-77.
- Salado, L. I., Amavizca, S., Richart, R. E., & Rodríguez, R. (2019). Alfabetización digital de estudiantes universitarios en las modalidades presencial y virtual. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 5(1), 30-47.
- Sunkel, G., & Ulmann, H. (2019). Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital. *Revista de la CEPAL*, (127), 243-268.

44

USO DE LA TECNOLOGÍA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LAS TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO EN TIEMPOS DE COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AND LEARNING AND KNOWLEDGE TECHNOLOGIES IN TIMES OF COVID-19 IN HIGHER EDUCATION

Juan Ramiro Guerrero Jirón¹

E-mail: jguerro@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6433-9810>

Harry Alexander Vite Cevallos¹

E-mail: hvite@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2056-7111>

Jenny María Feijoo Valarezo²

E-mail: jennym.feijoo@educacion.gob.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3016-7568>

¹ Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

² Ministerio de Educación. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Guerrero Jirón, J. R., Vite Cevallos, H., & Feijoo Valarezo, J. M. (2020). Uso de la Tecnología de Información y Comunicación y las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento en tiempos de Covid-19 en la educación superior. *Revista Conrado*, 16(77), 338-345.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad establecer como el uso de la tecnología de información y comunicación (TIC) y las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) aportan al desarrollo de la educación en línea a distancia en la Educación Superior, mediante la revisión bibliográfica y el análisis de experiencias implementadas en tiempo de pandemia. La metodología de investigación es bibliográfica, exploratoria y explicativa, con miras de afianzar la calidad, calidez y pertinencia en las clases sincrónicas y asincrónicas, con fines de fortalecer la excelencia académica en bien de los discentes y la comunidad en general, lo cual generó como resultado que su articulación permite fortalecer los procesos de enseñanza de manera sincrónica y asincrónica.

Palabras claves:

Tecnología, Covid, Educación superior, innovación, TIC, TAC.

ABSTRACT

The present research work aims to analyze information and communication technology (ICT) and learning and knowledge technology (TAC), called technological tools in these times of confinement and the Covid-19 health emergency and the need to know the technological tools in online and hybrid education in these critical, difficult and economic times, which makes it difficult for most students to access technology. The research methodology is bibliographic, exploratory and explanatory, with the aim of strengthening the quality, warmth and relevance in synchronous and asynchronous classes, in order to strengthen academic excellence for the benefit of students and the community in general.

Keywords:

Technology, Covid, Higher education, innovation, ICT, TAC.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de información y comunicación se han convertido en un conjunto de herramientas que aportan diferentes elementos para mejorar el proceso de enseñanza. De la misma manera, son un medio que busca desarrollar escenarios que mejoran la interacción entre el docente y el estudiante. Siendo un elemento que aporta significativamente al proceso de formación en estudiantes (Gómez, et al., 2018). Por lo tanto, el uso de las TIC en el aula, han aportado al entendimiento de los contenidos que se encuentran planificados, para esto, el docente ha logrado innovar el proceso, a través de las diferentes aplicaciones que aportan a la generación de escenarios lúdicos que generan valor al proceso de enseñanza. De la misma manera, se requiere que el docente genere fortalecer habilidades y destrezas para el desarrollo de competencias digitales que les permita poder aplicarlos de acuerdo a la naturaleza de su asignatura

Consecuentemente, la naturaleza de cada asignatura requiere el uso de diferentes aplicaciones digitales, en tal sentido, se necesita que el docente identifique su uso para de esta manera poderlo aplicar. No obstante, esta necesidad, incide en la selección de la herramienta a trabajar, por cuanto se debe analizar el escenario del estudiante a fin de establecer la disponibilidad de los dispositivos con que se cuenta. En tal sentido, los procesos educativos en la actualidad se basan en la conectividad, a través del uso de la tecnología de información y comunicación, sin embargo, al identificar aplicaciones que se convierten en apoyo al proceso de enseñanza se da paso al uso de las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), las cuales son adaptadas de acuerdo a la naturaleza de cada asignatura (Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor, 2020).

Su aporte ha sido de mucha utilidad en la formación de estudiantes en los diferentes niveles de aprendizaje. Sin embargo, producto de la pandemia Covid-19, el uso de estas tecnologías ha tomado mayor importancia. En tal sentido, se ha visto la necesidad de integrar a los procesos de enseñanza el uso de múltiples medios a fin de transmitir los contenidos planificados, considerando la forma de desarrollar las clases en tiempos de pandemia, lo cual implica articular tecnologías de aprendizaje y conocimiento con la finalidad de articular variables que aporten de manera significativa a la forma y manera de impartir la clase, nace la necesidad de establecer como el uso de la tecnología de información y comunicación (TIC) y las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) aportan al desarrollo de la educación en línea a distancia en la Educación Superior, mediante la revisión

bibliográfica y el análisis de experiencias implementadas en tiempo de pandemia.

El cambio de la modalidad presencial a virtual en algunas instituciones no les afectó mucho, ya que algunas ya lo realizaban, sin embargo, aquellas que no lo habían hecho antes les resultó un problema. Según Miguel Román (2020), uno de los mayores problemas en la modalidad virtual, es el internet o la conectividad, otro de los problemas es la incertidumbre que existe si los estudiantes están asimilando de manera eficiente los conocimientos impartidos por parte de sus docentes mediante esta modalidad; es por ello, que se debe tener muy en cuenta que no solo se debe realizar cambios a las clases que no se encuentran aún bien coordinadas sino que también es apropiado realizar un modelo entendible para cada asignatura.

En las últimas décadas la educación ha evolucionado significativamente en función de incorporar recursos y herramientas tecnológicas de la información y la comunicación. Sin embargo, la situación actual a nivel global, ha obligado a tomar acciones inmediatas. Por ello, las instituciones de educación superior tienen la necesidad de garantizar la profesionalización docente como vía fundamental para incrementar la calidad del proceso de formación del profesional universitario en el reto actual. Ahora más que nunca, se requiere de profesionales capacitados para enfrentar la transformación de la sociedad.

Para García Soto, et al. (2020), la educación superior es *“considerada como base para un buen desarrollo socioeconómico debido a la formación de capital humano que esta permite”*. Es decir, que en la educación superior es el apoyo que se tiene para mejorar tanto a nivel social como económico de un país por medio de la capacitación o enseñanza transmitidos a otras personas las cuales se verán envueltos en una serie de procesos que permitirán mejorar el desarrollo de sus habilidades, capacidades y conocimientos los cuales beneficiarán a la sociedad.

Las tendencias modernas, posmodernas y transmodernas de la educación superior, están supeditadas en la dialéctica y las corrientes epistemológicas, debido a sus avances científicos y a las necesidades de potenciar la investigación, la cual se basa en las tecnologías de información y comunicación y las tecnologías de aprendizaje y conocimiento), las cuales son cada vez son más exigentes, por la necesidad de innovar el proceso educativo, acorde a los contextos de aprendizaje de los educandos, como

En la actualidad las condiciones exigen nuevos dominios para facilitar la gestión masiva de los conocimientos por parte de docentes y estudiantes, por tanto, las tecnologías

actúan como intermediarias de este proceso, resultando fundamental en el proceso de creación de un sistema de educación amplio y efectivo. Por lo tanto, es indispensable la selección y uso de herramientas tecnológicas necesarias en la orientación del proceso docente-educativo de acuerdo con el contexto real del aprendizaje virtual. Ante esta realidad, el problema del curso es la necesidad de la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una asignatura, integrando la metodología didáctica con las plataformas y herramientas tecnológicas.

Los Objetos Digitales de Aprendizaje (ODAs), que se articulan con Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y las Tecnología de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), los cuales son recursos digitales articulados pedagógicos, didáctica y curricularmente, con el objetivo que el aprendizaje sea interactivo, de posibilitar su reutilización, accesibilidad y duración de tiempo, puede ser utilizados por docentes y estudiantes en su acción de enseñar y aprender las tecnologías de la información y la comunicación.

El empleo de las TIC en la formación de la enseñanza superior aporta múltiples ventajas en la mejora de la calidad docente, tales como el acceso desde áreas remotas, la flexibilidad en tiempo y espacio para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje o la posibilidad de interactuar con la información por parte de los diferentes agentes que intervienen en dichas actividades.

En este apartado se hace referencia que los tipos de entornos de aprendizaje en internet: entornos de aprendizaje formal: objetos de aprendizaje y aulas virtuales. Entornos socio- comunicativos: teleconferencias, redes sociales profesionales, webseminar, blogs, wikis y foros. Entornos de aprendizaje informal: webs, redes sociales, medios de comunicación online, buscadores temáticos etc. Entornos de aprendizaje personal: autoconstruidos por cada sujeto.

Las tecnologías de información y comunicación se considera al conjunto de herramientas, las cuales desempeñan un papel importante para el desarrollo de la comunicación entre varios actores

Hay nuevas herramientas web 2.0 que aparece todos los días. Aunque algunas de estas herramientas no estaban destinados originalmente para su uso en el aula, pueden ser herramientas de aprendizaje extremadamente efectivo para la tecnología de hoy en día los estudiantes y sus profesores orientada emprendedora los servicios y los contenidos educativos digitales están aún en una fase de creación y evolución, además muchos maestros generan la búsqueda de últimos productos y tecnologías de aprendizaje y conocimiento, para ayudar a encontrar

maneras más fáciles y eficaces para crear aprendizajes productivos, basado en desempeños, que permita al educando resolver problemas de la vida.

Hernández (2016), destaca a las TIC como líneas relevantes en la investigación educativa. En los últimos tiempos se han implementado nuevas tecnologías en el ámbito de la educación, que ofrecen tanto a los estudiantes como a los docentes la oportunidad de poder interactuar entre sí, de igual modo ofrece herramientas y conocimientos necesarios para la realización de tareas, aumentando la participación de los estudiantes; de esta manera se ha dado la oportunidad de relacionarse, compartir ideas, criterios y conocimientos; permitiendo que este intercambio ayude a generar nuevos conocimientos entre los estudiantes, la capacidad de innovación depende de múltiples y complejos factores.

La innovación articulada con los estilos de aprendizaje y transformar la práctica empírica y la información recibida en combinaciones que den lugar a producciones diferentes, creativas e innovadoras en el aula. Las herramientas como aulas virtuales, chat educativos, videoconferencias a través de internet y plataformas educativas, todas estas herramientas se crean con la finalidad de que los estudiantes tengan facilidad para alcanzar un mejor aprendizaje. La mayoría de estas herramientas funcionan en línea y a través de internet dando las facilidades a los estudiantes y maestros de poder dar y recibir clases desde distintos lugares, es decir estamos inmersos en la globalización de la educación, es decir que *“tecnología Social como una forma de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnología orientada a resolver problemas sociales y ambientales, generando dinámicas sociales y económicas de inclusión social y de desarrollo sustentable”* (González, 2020, p. 94)

Las tecnologías de información y comunicación) y las tecnologías de aprendizaje y conocimiento), sirven de apoyo a las distintas técnicas y formas de aprendizaje que son usadas por los educadores en la actualidad, en un pasado asistir a una biblioteca a consultar una información era sumamente difícil por cuestiones de tiempos, distancias y costos que se incurrieran para realizar esta actividad. Hoy en día la situación ha cambiado, pues a través de la tecnología se puede realizar las investigaciones mediante internet, muchas veces desde las comodidades de nuestros hogares, y no solo eso, antes reunirse era complicado, hoy en la actualidad las video conferencias se pueden reunir los estudiantes, e incluso se pueden reunir con estudiantes de todos lados, de diferentes ciudades y de diferentes países.

El término “cambio”, “innovación”, “reforma”, “mejora” escolar son utilizados para distinguir métodos y técnicas de transformación que ocurren en el salón de clases de cada una de las instituciones educativas. Se deduce que el significado de cada término es diferente que el de los demás, sin embargo, varias veces son encontrados como sinónimos dentro del lenguaje tradicional. Pero, cabe señalar que Innovación es un tipo de cambio ha de entenderse como “algo nuevo”, un aporte único en un espacio determinado. Por tanto, se puede sintetizar que innovación educativa el proceso intencional de cambio por un docente o grupo de docentes, que introducen nuevos métodos, recursos o nuevas tecnologías, técnicas, o contenidos en el proceso de enseñanza y cuyo lugar natural es el salón de clases. No todo profesor está orientado a desarrollarla, se aconseja que se fomente la innovación desde las instituciones.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las TAC (tecnologías de aprendizaje y conocimiento) son un conjunto de tecnología que permiten mejorar el proceso de enseñanza de aprendizaje a través de medios tecnológicos de última generación. Pero a pesar que se cuenta hoy en día se cuenta con tecnología de cuarta generación, todavía se escucha de la brecha digital, la cual significa que hay personas que sufren de analfabetismo digital, para ello el investigador tecnológico *“es así como el impulso que ha dado la internet ha hecho posible, por ejemplo, la enseñanza virtual, la cual ha revolucionado la forma en que se imparte docencia”*. (Valenzuela & Pérez, 2013, p. 70)

En la actualidad existe un número bastante amplio de plataformas educativas o aulas virtuales, y el uso de las mismas están cobrando gran importancia y creciendo en un corto plazo. La plataforma educativa es una herramienta indispensable para la interacción y comunicación de los cursos que se imparten en modalidad a distancia, sin embargo, al inicio puede resultar complicado adaptarse al uso de esta herramienta porque la mayoría de los alumnos están acostumbrados al modelo tradicional.

1.-Com8s- herramienta colaborativa

Una opción más que válida para mejorar la comunicación entre alumnos y profesores, Com8s está disponible en inglés, portugués y español, más que suficiente para potencializar una experiencia más global y enriquecedora. Las siguientes son algunas de las características que en Com8s se pueden encontrar.

Archivos: Disco duro virtual para compartir material entre profesores y alumnos.

Calendario: Para tener los compromisos organizados en una agenda virtual, compartir fechas y no perderse eventos ni exámenes.

Discusiones: Para entrar en contacto con el resto de usuarios tratando un tema determinado.

Reuniones: Para comunicarnos con otros usuarios con audio o videoconferencia.

Mensajes: Para enviar y recibir textos públicos o privados entre miembros de los grupos creados.

Formulario: Para crear pruebas, encuestas y demás elementos interactivos.

Chat: Para mejorar el trabajo en equipo.

Noticias: Para recibir y organizar feeds RSS.

2.-Schoolology

Una plataforma gratuita para establecer un contacto organizado con un grupo de personas que compartan intereses, básicamente contiene herramientas que pueden servir para estar en línea con un colectivo y programar actividades, compartir ideas, material educativo o administrar un curso virtual 100% o que sirva como complemento de un curso presencial.

3.-Edmodo

Una plataforma social que facilita la comunicación y la interacción virtual como complemento de la presencialidad, un ambiente de aprendizaje donde los involucrados pueden ser Directivos, Docentes, Estudiantes y hasta padres de familia. Contiene además aplicaciones que refuerzan las posibilidades de ejercitar destrezas intelectuales, además de convertirse en una opción sana para el ocio. La plataforma Edmodo también deja en bandeja de plata la posibilidad de monitorizar la interacción de la red por medio de las estadísticas que de ésta se pueden extraer.

4.- Blackboard

Quizá una de las plataformas más completas, es la propuesta reciente de los creadores de Blackboard quienes ofrecen una alternativa muy profesional, es decir, todas las herramientas que se puede encontrar en Blackboard de las mejores instituciones de formación superior que ofrecen educación virtual, tales como la Fundación Universitaria Católica del Norte o el Servicio Nacional de Aprendizaje. Predeterminadamente tiene una interfaz en inglés, sin embargo, es cuestión de explorar para comprender los espacios a través de los ejemplos que en la misma se encuentran.

5.-Lectrio

Según Del Prete & Cabero (2019), en la actualidad las plataformas virtuales representan un instrumento importante dentro del ámbito educativo, debido a que tienen la capacidad de proveer a los estudiantes un aprendizaje personalizado. Este es el caso del entorno virtual Lectrio, que es una plataforma que permite a los docentes gestionar distintos cursos, contactarse con sus estudiantes, impartir conocimientos, materiales y otras múltiples funciones disponibles para cualquier tipo de dispositivo, aprovechando de esta manera el incremento tecnológico para desarrollar nuevos avances en la educación, puesto que las plataformas virtuales *“están siendo consideradas por los docentes como herramientas tecnológicas con fuertes potencialidades para su incorporación a la enseñanza”* (p. 149). Por lo tanto, Lectrio es la más integrada de todas, Lectrio tiene características básicas que permiten la orientación de cursos en línea sin muchas dificultades, se integra perfectamente con una variedad de servicios que tienen mucho que aportarle, principalmente con Google y otros como: Dropbox, Google Drive, Facebook, Instagram, SkyDrive, entre otros. La navegabilidad del sitio cuenta con unas características óptimas para la visualización desde diferentes dispositivos móviles, un aula virtual perfecta para llevar a la mano.

6-Udemy

Según Sánchez (2020), actualmente, dentro del sector educativo a nivel mundial, ha existido un gran auge con respecto a la utilización de entornos virtuales para la enseñanza académica, esto se debe al constate avance tecnológico y nuevas tendencias; un claro ejemplo es la plataforma Udemy que es un entorno virtual de aprendizaje, cuya función es permitir a los usuarios crear cursos, postear videos y demás contenido educativo, el mismo que es promocionado con el fin de obtener rentabilidad a cambio, esto es de gran ayuda para los alumnos, ya que *“usando aulas virtuales en el aprendizaje de los estudiantes ayuda a los mismos a construir su propio conocimiento en base a conocimientos previos”* (p. 81). Es una plataforma muy interesante y la añadí a este listado porque tiene una gran capacidad de almacenamiento puedes agregar videos, presentaciones en PowerPoint, documentos en PDF y más. Lo primero que tienes que hacer es registrarte y después creas tu curso de forma gratuita o le puedes poner un precio. El dinero será pagado vía PayPal pero Udemy solo te permite cobrar por un curso si tiene el 60% de contenido en video. Además, se pueden identificar otras plataformas, las cuales son base trabajo para su aplicación en varias universidades, en tal sentido se detallan las siguientes:

7.- Moodle

Moodle es una plataforma muy versátil que permite el desarrollo de las clases dentro de un entorno virtual de aprendizaje, en el cual se gestionan las actividades a cumplir por parte de los estudiantes. Es una de las plataformas virtuales de aprendizaje más utilizadas, al ser de libre acceso se pueden generar los contenidos y tener derechos de autor. Su entorno permite configurar y cuenta con objetos TAC como actividades, foros wikis, mensajería entre otros.

8.- Classroom

Es una herramienta muy amigable que forma parte de Suite de Google, su dinamismo ha favorecido que muchas instituciones de Educación Superior hagan uso de sus aplicaciones, es muy fácil para trabajar y solo se requiere una cuenta dentro de Gmail para tener acceso.

9.- Sakai

Es una plataforma muy útil para el desarrollo de clases virtuales, su aporte dinámico genera interactividad entre docente y estudiante.

Herramientas TAC

Son aquellas que aportan al cumplimiento de los objetivos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, estableciendo énfasis en las tareas de aprendizaje y nuevo conocimiento (Orcera, et al., 2017). Además, favorecen a la creación de objetos de aprendizaje mediante el uso de repositorios digitales y la interacción de métodos flexibles de comunicación e interacción entre el docente y el estudiante.

De la misma manera se considera herramientas TAC cuando se identifica una aplicación para ser desarrollada dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, en tal sentido, se la establece como un objeto de aprendizaje que aporta al desarrollo de un contenido. Consecuentemente, se identifica a las herramientas TAC con la conjunción de la tecnología y la metodología, permitiendo orientar de manera pedagógica el uso de una aplicación.

MATERIALES Y METODOS

El estudio presenta un enfoque cualitativo de alcance bibliográfico, exploratorio y explicativo, donde se identifica a la variable de estudio como las tecnologías de información y comunicación, y las tecnologías de aprendizaje y conocimiento aportan al proceso de enseñanza en las instituciones de Educación Superior a través de la búsqueda de información relevante para la argumentación epistemológica.

Una vez realizada la caracterización teórica de las fuentes bibliográficas y su NEXO con el objeto de estudio, se planteó la relación existente, identificando las herramientas TIC y TAC utilizadas por las instituciones educativas, las cuales previamente fueron analizadas por cada uno de sus autores y propuestas para dar respuesta a la situación acontecida en pandemia, esto permitió determinar las experiencias obtenidas en las diferentes instituciones, para convertirse en línea base de la investigación realizada.

La revisión de las propuestas, permitieron consensuar y establecer la importancia del uso de estas tecnologías

para determinar su utilidad y aplicación en las instituciones de Educación Superior, permitiendo dar respuesta al objetivo planteado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados evidencian una serie de aplicaciones de herramientas tecnológicas como recurso de apoyo para dar respuesta al escenario presentado producto de la pandemia, en tal sentido se evidencia las aplicaciones implementadas y sugeridas desde la revisión bibliográfica, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Herramientas tecnológicas utilizadas en tiempo de pandemia.

Autor	Herramientas utilizadas	Observación
(Vite, 2020)	TIC Plataforma de enseñanza: Classroom TAC Herramientas tecnológicas Suite de Google Drive, Documentos, Hoja de Cálculo, Presentaciones.	La pandemia generó en varias instituciones un escenario desfavorable para el inicio de clases, sin embargo, luego de un proceso de análisis se estableció la planificación y organización para el desarrollo de clases a través de herramientas tecnológicas como apoyo al inicio de clases, el cual fue desarrollado en Ecuador.
(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020)	TIC Plataforma de enseñanza: Plataformas streaming Su marco de referencia establece planificar, apoyar, reabrir, rediseñar, recuperar y reestructurar.	En su reporte de mayo 2020, identifica la necesidad de establecer mecanismos para el uso e implementación de plataformas streaming a fin de virtualizar las actividades académicas y continuar con la formación de profesionales.
(Inocente-Díaz & Díaz-Pizan, 2020)	TIC Plataforma de enseñanza: Classroom TAC Herramientas tecnológicas Suite de Google Drive, Documentos, Hoja de Cálculo, Presentaciones	El modelo de enseñanza aplicado se adapta al Flipped Learning Online donde el estudiante desarrolla su conocimiento en el marco de un trabajo asincrónico, el cual fue desarrollado en Perú.
(Archer & De Gracia, 2020)	TIC Plataforma de enseñanza: Las universidades han identificado plataformas de acceso oportuno como Edmodo. TAC Herramientas tecnológicas Whatsaap	La desigualdad de acceso a la tecnología identificó la necesidad que se vean en la necesidad de continuar las actividades en tal sentido la digitalización permite transformar su manera de enseñar y por ende las herramientas que la incorporan, el cual es desarrollado en Panamá.
(Iglesias, et al., 2020)	TAC Herramientas tecnológicas Grupos de Whatsapp Correo electrónico Llamada telefónica Portafolio digital	En Cuba la escuela de Doctorado implementó estrategias tecnológicas para la formación de sus doctorandos generando resultados favorables hasta el momento.
(Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor, 2020)	TAC Herramientas tecnológicas Herramientas que permiten crear, editar y controlar los procesos de enseñanza de manera sincrónica.	En Colombia se identificó las competencias digitales de los docentes, analizando sus niveles actuales para proyectarlas a través de procesos de capacitación.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, las instituciones de Educación Superior han implementado el uso de diferentes herramientas TIC, las cuales están identificadas al uso de plataformas virtuales de aprendizaje, y

para el desarrollo de la clase el uso de herramientas TAC, en tal sentido se procede a desagregar sus aplicaciones, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Herramientas TIC – TAC utilizadas.

Detalle	Tecnologías	Aplicación
Plataformas virtuales de enseñanza aprendizaje	TIC Moodle Blackboard Edmodo Teams TAC Tareas Foros Wikis Cuestionarios Evaluación	Son utilizadas como gestor de contenidos para el depósito de las tareas y actividades planificadas por el docente.
Herramientas tecnológicas	TAC Plataformas de videoconferencia Zoom Google Meet Teams Kahoot Quizzes Padlet	Son aplicaciones informáticas aplicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados obtenidos evidencian que el uso de TIC y TAC han permitido mitigar el impacto de la pandemia en las diferentes instituciones de Educación Superior, en tal sentido se requiere potenciar las competencias de los docentes universitarios, a fin de poder implementar el uso de tecnologías en el proceso de enseñanza. De la misma forma es menester de cada docente fortalecer sus competencias digitales, para lo cual las IES deben planificar acciones que aporten a la capacitación y fortalecimiento del uso de medios digitales.

Las TIC y TAC aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje se han convertido en el eje conductor para el desarrollo de las actividades académicas en las instituciones universitarias, en tal razón, cada universidad de acuerdo a su equipo de trabajo ha identificado la herramienta que de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, asignatura y cada contexto favorece a su actividad, es por esta razón que se debe analizar su correcta implementación y aplicación, a fin de obtener resultados favorables y dar continuidad al proceso educativo, con miras de alcanzar la calidad, calidez y pertinencia educativa en la educación superior. De la misma manera planteó (Vite, 2020) en su investigación, en que la subraya al uso de tecnología como un aporte al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero debe ser llevado de la mano de procesos de acompañamiento, a fin de generar espacios de retroalimentación al docente y al estudiante. De la misma manera (Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor, 2020), contempla mediar el uso de tecnología a través del análisis previo para identificar la que más se adapte a necesidades

institucionales, para lo cual es fundamental generar una matriz de prioridad que identifique las más necesarias de acuerdo al entorno educativo.

CONCLUSIONES

En la actualidad es indispensable la aplicación de las TIC (tecnologías de información y comunicación y las TAC (tecnologías de aprendizaje y conocimiento(TAC) en la Educación Superior, debido a las necesidades educativas del educando frente al contexto, además de la integración de buenas prácticas pedagógicas y didácticas que el mediador del conocimiento ajuste a su asignatura, estos procesos permiten alcanzar la mejora continua en la educación, con miras de fortalecer la pertinencia, calidez y calidad educativa.

Al finalizar la investigación se determinó que la tecnología de información y comunicación (TIC) y la tecnología de aprendizaje y conocimiento (TAC), son herramientas necesarias en estos tiempos de confinamiento y emergencia sanitaria Covid-19, no obstante, se requiere fortalecer los procesos de capacitación al personal docente y discente de cada institución, logrando engranarse correctamente para ser una fortaleza en el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archer, N., & De Gracia, G. (2020). Educación superior y COVID-19 en la República de Panamá. Revista de Educación Superior en América Latina, 8.

- Del Prete, A., & Cabero Almenara, J. (2019). Las plataformas de formación virtual: algunas variables que determinan su utilización. *Apertura*, 11(2), 138-153.
- García Soto, G., García López, R., & Lozano Rodríguez, A. (2020). Calidad en la educación superior en línea: in análisis teórico. *Revista Educación*, 44(2), 1-16.
- Gómez, I., Ruíz, M., & Ortega, D., Rico, M. L., Rovira-Collado, J., Trestini, M., Segrelles, J. A., Jaume, S., Ordinas, A., & Formosinho, M. D. (2018). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar con TIC y TAC. *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*.
- González, M. (2020). Más allá del producto: un abordaje local sobre el Diseño de Producto-Sistema-Servicio para la sustentabilidad y Tecnologías de Inclusión Social. *Cuadernos del Centro de estudios de Diseño y Comunicación*, 21, 91-109.
- Iglesias, M., Mur, N., Cortés, M., Díaz, J., & San Juan, M. (2020). Formación doctoral en la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos utilizando las vías no presenciales, en tiempos de la COVID-19. *Medisur*, 18(3).
- Inocente-Díaz, M., & Díaz-Pizan, M. (2020). Educación superior dental: un reto para el docente universitario en tiempos de pandemia. *Odontol. Sanmarquina*, 23(3), 215-218.
- Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*.
- Miguel Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13-40.
- Orcera Expósito, E., Moreno Fuentes, E., & Risueño Martínez, J. J. (2017). Aplicación de las TAC en un entorno AICLE. *Aula de Encuentro*, 19(1), 143-162.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Sánchez-Palacios, L. (2020). Impacto del Aula Virtual en el Proceso de Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Internacional Tecnológica- Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 75-82.
- Valenzuela Zambrano, B., y Pérez Villalobos, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16(1), 66-79.
- Vite, H. (2020). Estrategias tecnológicas y metodológicas para el desarrollo de clases online en instituciones educativas. *Conrado*, 16(75), 259-265.

45

EFFECTOS DE YOUTUBE Y WHATS APP EN PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE ANTE EL NUEVO CORONAVIRUS

EFFECTS OF YOUTUBE AND WHATSAPP ON TEACHING-LEARNING PROCESSES IN THE FACE OF THE NEW CORONAVIRUS

Raúl Rodríguez Muñoz¹

E-mail: rrodriguez@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-2290>

Alleyne Antonio Formoso Mieres²

E-mail: aformoso@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1261-0458>

¹ Convenio Universidad Metropolitana de Ecuador-Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

² Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez Muñoz, R., & Formoso Mieres, A. A. (2020). Efectos de YouTube y WhatsApp en procesos de enseñanza - aprendizaje ante el nuevo coronavirus. *Revista Conrado*, 16(77), 346-353.

RESUMEN

El nuevo Coronavirus (COVID -19) impuso el distanciamiento físico para así disminuir los riesgos de infección; pero con ello se afectó las tradicionales formas de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes universitarios. De esta manera la educación a distancia se asume como un reto y a su vez como una forma de atenuar las dificultades del distanciamiento entre personas. Por ello en el presente artículo se muestra la información obtenida respecto a este fenómeno en las asignaturas Ética Profesional, Emprendimiento e Innovación, además del aumento de visitas con fin educativo a la plataforma YouTube y contenidos compartidos a través de Whats App los cuales guardan relación con las asignaturas mencionadas. Se configura el empleo del celular para el aprendizaje ante los cambios organizativos y el incremento de la virtualidad desde la web 3.0. El análisis de datos a partir de estas plataformas y grupos virtuales; así como las entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes proporcionó información para proponer variantes de utilización de dispositivos móviles y un grupo de recomendaciones para los docentes de la Educación Superior que apoye el uso de celulares en las aulas virtuales.

Palabras clave:

Educación superior, virtuales, aulas, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

The new Coronavirus (COVID -19) imposed physical distancing in order to reduce the risks of infection; but with this, the traditional forms of organization of the teaching-learning process in university students were affected. In this way, distance education is assumed as a challenge and in turn as a way to mitigate the difficulties of distancing between people. Therefore, this article shows the information obtained regarding this phenomenon in the subjects Professional Ethics, Entrepreneurship and Innovation, in addition to the increase in visits for educational purposes to the YouTube platform and content shared through Whats App, which are related to the subjects mentioned. The use of the cell phone is configured for learning in the face of organizational changes and the increase in virtuality from web 3.0. Data analysis from these virtual platforms and groups; As well as the interviews with teachers and student surveys, it provided information to propose variants of the use of mobile devices and a group of recommendations for Higher Education teachers to support the use of cell phones in virtual classrooms.

Keywords:

Higher education, virtual, classrooms, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

Con el incremento de las modalidades de educación a distancia y la modalidad de educación mixta se elevó también la necesidad de los usuarios respecto a las diferentes herramientas tecnológicas, fundamentalmente en los cambios para construir cursos y comunidades de aprendizaje. Siguiendo a Cocciolo (2010), se evidencian transformaciones en las aulas universitarias, por un lado, hay docentes que aprovechan ampliamente las tecnologías y otros utilizan parte de sus recursos, sin embargo, algunos están de acuerdo, pero consideran que el uso del teléfono en las aulas es un problema para mantener el intercambio. En este sentido, dado que es interés de las autoridades sanitarias contener mediante distanciamiento físico la pandemia de coronavirus (COVID 19) los teléfonos celulares y dispositivos móviles comienzan a tener un espacio mayor en la enseñanza, todo a partir del acceso a plataformas de información digital.

Las llamadas herramientas web aún siguen siendo objeto de constante transformación y aportando a la sociedad, han permitido conexiones interactivas, globales, multi-culturales y sociales en los entornos en línea, tal y como Klamka et. al. (2007) al sugerir que ya están bien cimentados los espacios virtuales para ver y generar contenidos, ofrecer online las respuestas, a lo cual acrecentamos que se puede optimizar más el empleo de todas las formas de comunicación sin intercambio físico.

La Plataforma de tele formación Moodle contiene un soporte lo suficientemente sólido y consistente como para posibilitar el cumplimiento de los principios pedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo de forma innovadora al cambio de las formas de aprendizaje, impactado de manera positiva en el aprendizaje colaborativo. Para autores como Rodríguez & Avello (2016), está basada en un modelo pedagógico constructivista social que inspira las características generales del entorno y todas sus funcionalidades; más bien concibe a los estudiantes como elementos activos y participativos del proceso de enseñanza - aprendizaje por medio de herramientas colaborativas que han estado en continuo perfeccionamiento. Se reconocen las ventajas de las herramientas de distribución de contenidos (Lecciones, Recursos/ materiales, Glosarios); herramientas de comunicación y colaboración (Chats, Foros, Wikis); herramientas de seguimiento y evaluación (Tareas, Consultas, Cuestionarios, Encuestas) y herramientas de administración y asignación de permisos. En muchas universidades constituye la forma de establecer los cursos online, aprovechando las ventajas mencionadas para que los docentes busquen formas de articular los recursos, es el caso de la Universidad Metropolitana del Ecuador y la Universidad

de Cienfuegos en las que se utiliza la Moodle para sus cursos virtuales de pregrado y posgrado.

En este campo, sin embargo, no podemos desconocer la Web 3.0, dirigida a los servicios y sus efectos en la Educación Superior, en el caso de la información un acercamiento desde (bing, swoogle, google, real time web, dispositivos móviles, realidad aumentada, internet de las cosas, cloud computing o computación en la nube) todas estas herramientas generan cambio activo en el aprendizaje ya que centra su objetivo en la inteligencia artificial y la innovación tecnológica. La idea se sustenta a partir de las propias características que posee, destacando las siguientes; busca sostener un método para clasificar las páginas de internet, un sistema de etiquetado que no solo permita a los buscadores encontrar la información en la red sino entenderla, así mismo considerada como la inteligencia en la web. Otro aspecto importante lo constituye la sociabilidad que generan las redes sociales propiciando que una persona tenga una participación distinta a partir de seudónimos que responden a una posición psicológica del individuo. En referencia lo último que se plantea migra de acuerdo a su interés y actúa de una manera diferente en correspondencia con la red.

Plataformas como YouTube hacen posible la visualización de materiales en aulas virtuales y no virtuales, siendo el principal problema la selección de los materiales a visualizar, el valor de los contenidos y su autenticidad. En otra complejidad los códigos abiertos cumpliendo los estándares y las licencias Creative Commons generan actividad constante en la red y que casi diariamente encontremos materiales virtuales novedosos. Un fenómeno que ha estado creciendo constantemente es el uso de los teléfonos ya que cada vez más poseen una mayor funcionalidad en un dispositivo reducido. En el caso desde los dispositivos móviles donde se puede acceder a la información rápidamente y contenidos.

La pandemia de Coronavirus identificada como COVID-19 y los planes de medidas para contener su expansión han precisado cambios en las formas de relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores para evitar el contagio, el distanciamiento social es una medida común en los planes y estrategias. Las Universidades han empleado fundamentalmente como soporte de clases a las plataformas virtuales, según información consultada en las redes sociales para algunos docentes constituye un reto ya que han valorado siempre que las plataformas virtuales son un apoyo o instrumento que contribuye al aprendizaje mientras para otros la consideran un medio inseparable de la clase en el actual siglo XXI.

Una valoración acerca de esta situación problemática se ofrece en el presente escrito. El uso de las herramientas web en las aulas virtuales ante la actual pandemia. ¿Puede ser realmente extendida la virtualización en el proceso de enseñanza – aprendizaje a todas las materias en la Educación superior? ¿Es posible aprovechar y extraer más de ello para el aprendizaje a partir de los dispositivos móviles? ¿Serán empleadas You Tube y Whats App más aun en las clases o sólo en la etapa de pandemia de COVID 19?

Ante las interrogantes se mostrarán los criterios del autor con apoyo en información observada en la plataforma YouTube y la aplicación de chat Whats App y los cambios actuales manifestados en el aprendizaje con el uso de Moodle para cursos online de grupos de aprendizaje en la Universidad Metropolitana. Se muestra además información obtenida acerca del empleo de los dispositivos móviles.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el estudio se desarrolló una metodología mixta, combinando la aplicación de métodos teóricos y métodos empíricos. La observación y análisis de datos, para identificar el incremento o no del número de videos subidos a la plataforma YouTube o compartidos a través de Whats App que corresponden a las asignaturas Ética Profesional, Emprendimiento e Innovación mediante el campus virtual de la Universidad Metropolitana (UMET). El analítico- sintético para determinar que dispositivos fueron empleados en el acceso a información; se cumplimenta con la aplicación de cuestionarios a los estudiantes y docentes.

Respecto al sitio web You Tube se selecciona de manera aleatoria el uso de videos con materiales docentes de nueva factura en la etapa comprendida entre noviembre del año 2019 y agosto del 2020. El uso de los botones suscriptores, me gusta y uso del chat en vivo, dan acceso a estos datos en los distintos videos y se puede acceder a la información por los internautas no así a la personal y chat; el incremento del número de canales relacionados con la Educación Superior en el área geográfica de Latinoamérica se seleccionó también como otro indicador.

En referencia a Whats App se define partiendo de los accesos de que dispone el investigador en los grupos de estudiantes y se observa preliminarmente en los grupos afines.

Se asumen tres grupos de estudiantes de la Universidad Metropolitana con sede en Quito correspondientes a las asignaturas virtuales Ética Profesional, Emprendimiento e Innovación con cierre en febrero del año 2020. A estos grupos se les da seguimiento a través de información

pública de estas plataformas y se encuentran dentro de una población de 1380 estudiantes. De ellos se asumió como muestra 580 estudiantes lo que representa el 42 % divididos en 115 de Emprendimiento e Innovación y 465 Ética Profesional que se subdividen en dos grupos de la propia asignatura. En este caso para poder manejar los valores se unifican ya que la intencionalidad es la misma y no se abracan particularidades de individualidad. La intencionalidad en el caso de los encuestados es que estos declaren que tipo de dispositivos usan para conectarse; si han recibido conferencias virtuales a través de YouTube, si se comunican por medio de Whats App. Estos datos sirvieron para filtrar y comparar en un nuevo período lectivo lo que ha sucedido después en abril del 2020 respecto al incremento de la virtualización y el empleo de esta plataforma YouTube. Se definió como videos aprendizaje aquellos que son apoyo para la comprensión de contenidos y que propician el aprendizaje de los estudiantes.

Se emplea la escala Likert y se estratifica en cinco valores; después se plantea una pregunta solicitando criterios sobre la utilización de los dispositivos móviles y en la siguiente otro bloque de tres preguntas apoyado en la escala Likert de cinco valores.

Los cuestionarios fueron validados por ocho expertos en tres rondas con empleo del método (Delphi). Fue seleccionado este método por constituye una valiosa herramienta para revelar fiabilidad y pertinencia del instrumento. La secuenciación de pasos partió de la determinación del coeficiente de competencia en los posibles expertos. En la primera ronda los expertos sugirieron variar la propuesta de preguntas 1 y 3, las cuales se ajustaron de manera sencilla y se acomodó la escala Likert a los cuatro criterios muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y no tengo criterio; en las dos rondas siguientes no se sugirieron cambios. Como resultado del procesamiento de datos se constata que existe consenso entre los expertos al considerar que el coeficiente de Kendall se acerca a 1 (valor que es estimado como válido), los resultados fueron favorables respecto a la última ronda.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hernández, et al. (2018), explican que las instituciones educativas se enfrentan a una era de innovación constante basado en la adaptación de las diversas herramientas virtuales para el aprendizaje; desde esta configuración se define la idea de que los cambios en las estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ayudar a las adaptaciones en los sistemas virtuales. El empleo del video facilita la identificación de los objetos por su apariencia y desarrollo. No necesariamente existente

canal habilitado para la asignatura, pero si información fiable de otras universidades y centros de investigación. En las asignaturas las cuales conlleva a la demostración mediante video de habilidades podría constituirse en una potencialidad para ofrecer al estudiante la posibilidad de alcanzar sus metas, optimizar acciones que influyan en su desarrollo profesional y acceder a una educación de calidad.

Se tienen en cuenta los criterios de 60 docentes de distintas áreas quienes revelan diversas posiciones respecto a las estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje e inclusión de tecnologías para ser empleadas como herramientas virtuales de aprendizaje, al respecto en la figura 1 se muestra la variabilidad entre las respuestas de una y otra pregunta que relacionamos.

Pregunta 1 ¿Considera que se podrían planificar variabilidad de actividades virtuales dentro de las estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Pregunta 2 ¿Genera contradicciones que un estudiante utilice videoconferencias por medio del YouTube?

Pregunta 3 ¿Podría mejorar la calidad del proceso de enseñanza –aprendizaje virtual con el empleo de dispositivos móviles (celulares)?

Pregunta 4 ¿Existen formas de preparación para el docente que le dotan de habilidades para la selección y empleo de herramientas virtuales de aprendizaje?

Puedo agregarse también criterios de los docentes al cuestionario.

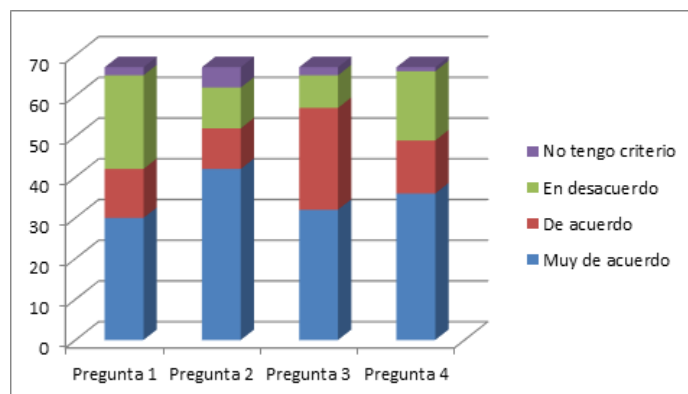


Figura 1. Resultados del cuestionario enviado a docentes.

De acuerdo con estos resultados en escala de intervalo 1 a 10 se definió que el 50 % está muy de acuerdo con el empleo de herramientas virtuales de aprendizaje. En este sentido, 30 de ellos en muy de acuerdo, 10 docentes estuvieron de acuerdo, 10 en desacuerdo y dos sin criterios. Se consideraron sensibilizados con lo que ocurre en las

tecnologías, sus avances y la necesaria implicación en las clases de Educación Superior.

En la pregunta dos 40 están muy de acuerdo en que si se genera contradicciones que un estudiante utilice videoconferencias por medio del YouTube, lo justifican por la variación de programas ofertas y canales que a que el estudiante tiene acceso; ocho están de acuerdo; ocho en desacuerdo, 10 en desacuerdo afirman no es un problema si se orientan bien las actividades del proceso de enseñanza –aprendizaje dos consideran no tener criterios.

Respecto a la pregunta tres precisan 30 de ellos que mejora el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas planteadas; veinte están de acuerdo; nueve en desacuerdo y uno no tiene criterio. En la ultima 34 plantean que existen formas de preparación, 10 están de acuerdo con la existencia variada de formas de preparación, 10 en desacuerdo y uno está de acuerdo. En la pregunta tres coincidieron en un 80 %, lo cual significa que los docentes participantes podrían mejorar la calidad mediante la orientación precisa en video conferencias diversificar las actividades de acuerdo a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esta interpretación es posible si se tiene en cuenta las respuestas de muy de acuerdo y de acuerdo. El análisis de los resultados en la pregunta cuatro mostró que se necesita capacitación y preparación en los docentes en la definición que ofrecen los dispositivos móviles para las clases virtuales. Lo anterior indica; que las planificaciones de actividades bien precisas con una base de orientación comprensible son muy necesarias en la virtualidad donde el estudiante tiene acceso a variados contenidos publicados. En todo caso se evidencia el empleo de las clases virtuales ante situaciones como la pandemia de COVID -19 y se ratificó la necesidad de combinar otras herramientas como You Tube o Whats App, usar esta relación de manera dinámica y cohesionada; lo cual reforzó la idea de perfeccionar las estrategias de aprendizaje.

En este sentido, se profundizó en los estudiantes mediante el seguimiento a las indicaciones de trabajos virtuales, empleo de videos educativos y trabajos orientados con Whats App los cuales siguen para estos. Para este proceso de determinación se asumió un subgrupo de 40 materiales docentes que representa el 100 % los cuales ya fueron planteados en los periodos anteriores a la COVID-19 y que después se continuaron empleando en los periodos siguientes posterior al mes de febrero del 2020. Es importante señalar que los estudiantes tenidos en cuenta son los identificados con estas asignaturas y que ellos varían no así los materiales docentes que son los mismos. Es por ello, que 16 trabajos de los mencionados fueron consultados y empleados de manera que se correlaciono

las indicaciones seguidas y los trabajos seguidos como referente para el estudio. Respecto a WhatsApp se consideró el trabajo desarrollado posterior a las orientaciones recibidas mediante esta herramienta digital (Figura 2).

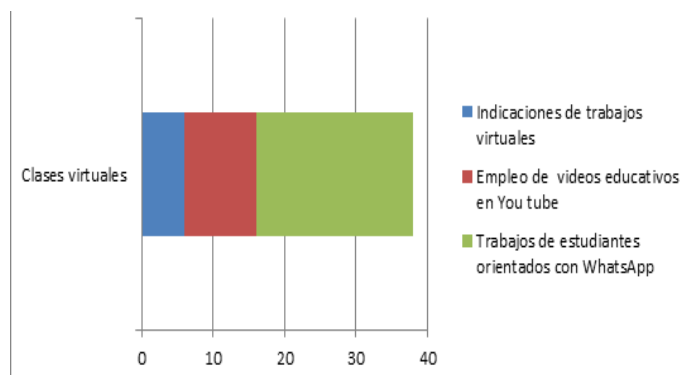


Figura 2. Comportamiento seguidos respecto a las clases virtuales, la plataforma You Tube y WhatsApp.

You Tube reportó un incremento de 12 % en videos de aprendizaje seguidos con respecto al 5% anterior en las asignaturas Ética Profesional, Emprendimiento e Innovación. El porcentaje señalado permitió mostrar ejemplos diversos con expresión en videos. Los trabajos de estudiantes orientados con WhatsApp se ampliaron a 30 % respecto a los períodos anteriores a la COVID -19, el porcentaje es evidente en los grupos de intercambio entre estudiantes y profesores, las orientaciones que se hicieron a los estudiantes y su efecto traducido en trabajos referidos.

Para determinar el tipo de dispositivo que más se empleó durante este periodo se le soltó a los estudiantes un cuestionario vía del propio grupo en tres entornos. El primero se refiere al dispositivo que emplearon para sus clases virtuales en periodos anteriores y cuál es el empleado en el periodo siguiente. En la segunda interrogante marcar que plataformas web han sido visitadas con fin educativo, de ellas debieron enumerar las tres primeras en orden descendente donde la primera es la más visitada y por último se solicitó a los estudiantes si han recibido orientaciones educativas mediante WhatsApp.

Las respuestas se correlacionaron a partir de los cuatro ítems siguientes:

1. Dispositivos móviles para las clases virtuales,
2. Acceso a You Tube con fines de aprendizaje,
3. Participo de grupos WhatsApp para el aprendizaje,
4. No tengo opinión.

La figura 3 informa acerca de estos resultados.

Figura 3. Comportamiento de criterios a los dispositivos móviles en aulas virtuales.

Como puede apreciarse existe un equilibrio entre las situaciones planteadas y un 56 % emplea los dispositivos móviles para las clases virtuales. En cuanto a You Tube se evidencia un discreto 18 %, se plantean otros usos de la plataforma y canales que no se incluyeron en el análisis para no encubrir datos.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020), al 20 de abril, del actual año se estimó el cierre de escuelas impactando más de 91.3% de la población estudiantil mundial, esto es 1,575,270,054 millones. Para Latinoamérica el caso es más complejo y los sistemas educativos en muchos casos son realmente vulnerables y en el informe se señala que debía utilizarse regularmente el propio sitio web y las redes sociales para que la comunidad universitaria estuviese puntual y verazmente informada sobre el COVID19, incluyendo recomendaciones sobre las conductas a seguir preventivamente o en caso de contagio.

En este contexto complejo al analizar los trabajos de Raposo, et al. (2015); Vázquez & Sevillano (2015); Avello, et al. (2016); Ali (2016), se evidenció una tendencia a transformar continuamente el aprendizaje con predominio al incremento de las tecnologías en las aulas, lo cual es rebasado por los efectos de la pandemia. En particular se describe la búsqueda de soluciones para mejorar los resultados del aprendizaje a partir de modalidades basadas en la experiencia acumulada para los cambios en la Web 3.0, sin embargo como fue señalado en los resultados fue necesario aplicar varias fuentes de información para comparar datos y evitar respuestas fuera de control; siguiendo a estos autores en cualquier circunstancia el empleo de estas herramientas debe ser racional para dar respuesta a los dispositivos móviles en las aulas virtuales. En este sentido, Fernández (2016), señalaba el empleo de los tutoriales como una vía para lograr una mejor preparación de los estudiantes y canalizar las orientaciones e indicaciones de los docentes.

Es importante recordar que la tecnología actual permite el uso de un dispositivo móvil con acceso diversidad de información mediatizada en la red de manera personalizada, esta tendencia puede ser llevada a lugares diversos para resolver problemas de aprendizaje. La masividad y universalidad son propios de los cursos online acerca de los cuales se necesita reconsiderar pedagógicamente las formas de presentación y tareas para los estudiantes; desde nuestros resultados fortaleciendo el empleo de canales como You Tube. Explotar más su acceso basado en un desarrollo de canales por grupos de estudiantes, trabajos de equipo pero que a su vez empleando el Chat

permita alcanzar la individualidad el trabajo colectivo y cooperativo.

Otra tendencia más compleja que se puede interpretar a partir de estos resultados es la tendencia de combinar los entornos virtuales de aprendizaje o aulas virtuales como blackboard, WebCT y Moodle a partir de otros recursos y herramientas web 2.0 como es el caso de (Scoop.it y Diigo) para Moodle en modalidad b-learning. No solo se consume información sino que también se generan contenidos por parte del estudiante, lo que eleva precisamente las posibilidades de ubicuidad.

Según Mortis, et al. (2015), se debe estudiar los significados del aprendizaje para el estudiante con lo cual coincidimos y agregamos que necesitamos los docentes contar con el significado tecnológico para el aprendizaje de nuestros estudiantes tal y como se confirmó.

De manera que tal y como se plantea “el aula de clase, o el grupo de trabajo, es una micro sociedad cuya finalidad esencial es elaborar conocimiento compartido en un marco de interacción” (Roselli, 2011, p. 183). Desde el planteamiento y resultados obtenidos se evidencia la posibilidad de activar el pensamiento del estudiante y lograr esta interacción tal y como plantean las teorías del aprendizaje colaborativo. Los resultados demuestran que aun cuando hay discrepancias en cuanto al uso del celular; la pregunta estará relacionada con la posición que debe tener el docente y cual el estudiante. Con apoyo es posible resolver la situación, con una adecuada preparación del docente en función de articular en las formas de organización y los medios ante la actual pandemia.

En este sentido, González & Salcines (2015), realizaron estudios profundizando en cuál es la influencia del Smartphone en la dinamización de las estrategias pedagógicas de enseñanza - aprendizaje; según estos autores se facilita el uso de diseño de blogs, páginas web, documentos compartidos, el uso de medios sincrónicos y asincrónicos de comunicación como wikis, foros, chats, los cuales así mismo consideran que el uso de estos teléfonos con tecnología inteligente facilitan compartir documentos, creación de grupos entre otras para establecer comunicaciones por texto y voz y el uso de software para la población de habilidades diversas, lo cual en nuestra opinión es importante en las aulas universitarias virtuales.

En este caso Basantes & Naranjo (2015), citan las funcionalidades de los dispositivos móviles a partir de una tabla presentada por el Vicerrectorado de planificación académica y doctorado de la Universidad Politécnica de Madrid, desde ello se planteó en cada criterio que destaca estas funcionalidades tal y como sigue.

- Gestión de la clase, en la cual apuntan que puede servir como libreta del docente de registro y además para compartir recursos, de estudio, el trabajo en proyectos, la discusión y los debates online.
- Toma de notas o apuntes, contener calificaciones y otras afines con la actividad realizada, sincronización con otros dispositivos.
- Creación de contenidos, elaborar y compartir documentos, procesar documentos, hojas de cálculo, presentaciones entre otras.
- Aplicación de realidad aumentada. Podría entenderse como los mecanismos para la obtención de información y el tratamiento de los contenidos.
- Codificación QR, se consideró que se puede obtener mucho más en la construcción de estos códigos con la incorporación de más megapíxeles y los procesadores más potentes de la actualidad.
- En redes sociales, para lograr funcionalidad es posible generar redes de conocimiento y grupos afines para el aprendizaje.
- Videoconferencias. Es un recurso que puede ser aprovechado desde You Tube y Skype entre otros y realmente puede otorgar mucho más al aprendizaje y que se logra en aulas virtuales; la combinación contribuye a una mayor efectividad en el aprendizaje.
- Tomas fotográficas. Para la resolución actual con tendencia aumentar tecnológicamente, ayuda a encontrar evidencias de los trabajos de nuestros estudiantes durante sus vistas de campo o trabajos de laboratorio, pueden servir para dar seguimiento a sus proyectos.
- Grabaciones de audio, esta función en los móviles es muy común y refinada lo cual ayuda a que las actividades docentes puedan ser apoyadas, también como recurso de investigación.
- Grabaciones de video, para lograr traer resultados de prácticas de campo y otras visitas que generan aprendizaje, en las redes son comunes el video como resultado de esta funcionalidad la cual puede ser usada en función de escalar más en el aprendizaje.

De acuerdo con este análisis de funcionalidad aprovechar el uso del teléfono celular con tecnología Androide en el aula virtual puede contribuir a estimular el aprendizaje si se tiene en cuenta la funcionalidad y con ello mejorar el empleo de la plataforma You Tube y empleo de WhatsApp.

La aplicación de las técnicas y métodos del estudio analizadas en el artículo pueden servir para afirmar o no las condiciones; o más bien un diagnóstico de la situación que ayuda a comprender cuales son las condiciones de las aulas virtuales

Se asimiló que la tecnología es parte del proceso de enseñanza - aprendizaje de cualquier materia y es importante señalar algunas recomendaciones para el docente de la Educación Superior que le permitan ordenar el proceso y lograr la utilización óptima de los dispositivos.

1ro se debe llevar a debate entre los docentes por materias las posibilidades del empleo de los dispositivos móviles, apuntando la relación de estos con los contenidos y las competencias que deben ser logradas en el estudiante una vez concluido el semestre. De ello se podrá saber en qué momento es más oportuno el empleo y que beneficios aporta, el análisis por materia y el análisis colectivo.

2do establecer convenios con los estudiantes para asegurar un uso correcto en correspondencia con el aprendizaje, lo cual es posible en los primeros encuentros de una materia u asignatura, puntualizando el seguimiento al uso del dispositivo móvil. El tema puede llevarse a las asambleas virtuales de aula y pasar al reglamento institucional. A partir de lograr productos específicos llevar a debate con los estudiantes su utilidad y establecer convenios.

3ro evaluar los resultados a partir del aprendizaje logrado, de las habilidades específicas logradas y de las competencias que deben ser logradas. La recomendación puede ayudar a establecer una evaluación más personalizada y una heteroevaluación del aprendizaje en cada materia.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión el aprendizaje apoyado en la tecnología Mobile Learning (m-learning) es un fuerte proceso que se activa con nuevos espacios para la web 3.0. Se incrementa el uso de los videos educativos en You Tube y los grupos en Whast App y de esta manera se determinó que en la actualidad tanto You Tube como Whats App pueden ser empleados con mayor peso en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las asignaturas virtuales Ética Profesional, Emprendimiento e Innovación.

El Coronavirus (COVID -19) afecta las tradicionales formas de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes universitarios para cumplir con el distanciamiento físico y así evitar la enfermedad tendencia que puede extenderse más allá de la eliminación de la pandemia.

El desarrollo de habilidades manuales con objetos se ve limitado a la repetición a través de videos demostrativos. En este sentido, si las redes sociales surgen a partir de establecer relaciones entre personas conocidas y desconocidas y su valor radica en el enlace para establecer nodos de comunicación se puede favorecer esta potencialidad dentro y fuera del aula virtual orientado hacia el

aprendizaje, es una hipótesis que se podría profundizar para valorar su validez en otra investigación.

Como resultado se propone la realización de estudios diagnósticos en los estudiantes que permita para asimilar de manera coherente la virtualidad, que se corresponda con las expectativas de los estudiantes.

El uso de los teléfonos en los procesos de enseñanza-aprendizaje se mostró como una invariante de herramientas tecnológicas para las aulas virtuales de las asignaturas Ética Profesional, Emprendimiento e Innovación.

Las teorías del aprendizaje colaborativo sustentan la operación de cambios en el proceso de enseñanza - aprendizaje acorde con los propósitos de la materia de que se trate; lo cual ayudo a organizar el proceso ante el avance cada vez más desarrollado y refinado de las tecnologías de la información. Desde la interior idea se consideró optimizar y lograr el uso de los dispositivos móviles con la introducción de productos que puedan ser usados por los estudiantes.

Los resultados del estudio aportan recomendaciones a los docentes que se ordenan en tres puntos, lo cual favorece la comprensión del proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula universitaria actual y propicia establecer nuevas investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ali Shah Hosein, F. K. (2016). Tendencia de la Web 3.0 en la Educación. <https://es.scribd.com/document/333924452/Tendencia-de-la-Web-3-0-en-la-Educacion>
- Avello Martínez, R., Rodríguez Muñoz, R., & Dueñas Figueroa, J. O. (2016). Una experiencia con Moodle y herramientas Web 2.0 en el postgrado. *Universidad y Sociedad*, 8 (4), 57-63.
- Basantes Andrade, A. V., & Naranjo Toro, M. E. (2015). Aprendizaje Móvil en la Educación superior. *Universidad Técnica del Norte*.
- Cocciolo, A. (2010). Can Web 2.0 enhance community participation in an institutional repository? The case of PocketKnowledge at Teachers College, Columbia University. *Journal of Academic Librarianship*, 36, 304-312.
- Fernández-Ramos, A. (2016). Factores de éxito en tutoriales en línea de competencias informacionales. *Revisión sistemática. Revista Española de Documentación Científica*, 39(2).

- González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. (2015). El Smartphone en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en Educación Superior. Percepciones de docentes y estudiantes. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2), 1-20.
- Hernández Godoy, V., Fernández Morales, K., & Pulido, J. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349-364.
- Mortis Lozoya, S., Del Hierro Parra, E., García López, R., & Manig Valenzuela, A. (2015). La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 15(68), 73-97.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). El Coronavirus COVID-19 y la Educación Superior: impacto y recomendaciones. UNESCO IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Raposo Rivas, M., Martínez Figueira, E., & Sarmiento Campos, J. (2015). Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos. *Comunicar*, 22(44), 27-35.
- Rodríguez Muñoz, R., y Avello Martínez, R. (2016). La revisión por pares como evaluación formativa en un curso de posgrado sobre publicación científica. *Revista Educación Médica Superior*, 30(4).
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191.
- Vázquez Cano, E., & Sevillano García, M. (2015). El smartphone en la Educación superior. Un estudio comparativo del uso educativo, social y ubicuo en universidades españolas e hispanoamericanas. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 114-131.

46

HÁBITOS DE ESTUDIO Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO AÑO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARCOS, PERÚ

STUDY HABITS AND THEIR RELATIONSHIP WITH THE ACADEMIC PERFORMANCE OF SECOND YEAR STUDENTS OF THE PROFESSIONAL SCHOOL OF MEDICINE IN THE NATIONAL UNIVERSITY OF SAN MARCOS, PERU

Justina Najarro Vargas¹

E-mail: jnajarrov@unmsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6688-4756>

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Najarro Vargas, J. (2020). Hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del segundo año de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional de San Marcos, Perú. *Revista Conrado*, 16(77), 354-363.

RESUMEN

El presente estudio se realizó con el propósito de determinar la relación que existe entre las variables hábito de estudio y rendimiento académico en la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional de San Marcos, en Lima Perú, para estudiantes de segundo año durante el 2017. Las pocas o nulas habilidades de estudio en los estudiantes de educación superior es un problema que es constante en la actualidad de todo el mundo, esto incluye a los estudiantes peruanos. En esta investigación se evalúa un grupo de sesenta estudiantes en cuanto a sus hábitos de estudio y su rendimiento académico. Como resultado del procesamiento estadístico con ayuda del coeficiente de correlación de Spearman, se determinó que existe una correlación positiva y significativa entre estas variables. Aunque este resultado pudiera parecer predecible, existen otros estudios que contradicen las conclusiones que se brindan en esta investigación. La importancia del estudio está en que la información obtenida permitirá a los docentes mejorar la calidad de las clases, puesto que cuentan con la certeza científica de lo esencial que significa que los estudiantes tengan buenos hábitos de estudio, lo que contribuirá a su realización personal y a su utilidad social.

Palabras clave:

Hábitos de estudio, rendimiento académico, educación superior, coeficiente de correlación de Spearman.

ABSTRACT

The present study was carried out with the purpose of determining the relationship between the variables study habit and academic performance in the Professional School of Medicine of the National University of San Marcos, in Lima, Peru, for second-year students during 2017. The few or no study skills in higher education students is a problem that is constant throughout the world today, this includes Peruvian students. In this research, a group of sixty students is evaluated regarding their study habits and academic performance. As a result of the statistical processing with the support of Spearman's correlation coefficient, we determined that there is a positive and significant correlation between these variables. Although this result may seem predictable, there are other studies that contradict the conclusions that are provided in this research. The importance of the study is that with the information obtained allow teachers to improve the quality of classes, because now the teachers of this university have the scientific certainty that students' good study habits are essential, which will contribute to their personal fulfillment and to their social utility.

Keywords:

Study habits, academic performance, higher education, Spearman's correlation coefficient.

INTRODUCCIÓN

El deficiente rendimiento académico es un problema frecuente que enfrentan desde hace muchos años todos los estudiantes en el mundo, especialmente los latinoamericanos en los diferentes niveles educativos, incluyendo Perú. Según la revisión bibliográfica realizada por los autores, este problema tiene sus raíces en las enseñanzas primaria y secundaria. En la universidad se agudiza aún más, porque los estudiantes traen consigo deficiencias en matemáticas, ciencias básicas y comprensión de la lectura. También arrastran faltas ortográficas, redacción sin coherencia y sin ilación.

Los estudiantes que se incorporan a la enseñanza universitaria tienen que enfrentarse y asimilar un bagaje abrumador de conocimientos más profundos, de materias o disciplinas en su mayoría nuevas para ellos, tienen que adaptarse al ritmo riguroso del trabajo académico y, además, deben poseer capacidades cognitivas desarrolladas, métodos, técnicas y sobre todo hábitos de estudio eficaces.

Los hábitos de estudio se definen como la costumbre, conducta, disposición del alumno e interés, frente a su quehacer académico. Los resultados negativos que obtengan los estudiantes serán tan desfavorables para ellos como para la sociedad en general, puesto que el egreso de profesionales no aptos y no acordes con este universo tan cambiante y exigente a la vez será un impedimento en la resolución de problemas de la vida cotidiana.

El interés por los hábitos de estudio de los alumnos universitarios se ha convertido en un tema de actualidad tanto a nivel nacional como internacional debido al alto porcentaje de reprobación. Uno de los mayores desafíos que enfrenta actualmente el sistema educativo nacional es el bajo rendimiento académico que presentan los estudiantes en áreas del conocimiento como español y matemáticas. El nivel universitario no es ajeno a esta problemática.

En el desarrollo de los cursos universitarios se observan alumnos con bajo rendimiento académico frente a otros que sí se destacan. En la mayoría de los casos, este hecho se relaciona de forma directa con los hábitos de estudio empleados por cada uno de los estudiantes universitarios durante su vida académica.

La mayoría de los alumnos no cuenta con adecuados hábitos de estudio, tales como: el uso adecuado del tiempo, leer y sacar buen provecho de lo que se lee, tomar notas, hacer un bosquejo, confeccionar mapas mentales, utilizar adecuadamente el centro de acceso a la información y el repaso diario de las clases. La práctica de técnicas inadecuadas conlleva a que los alumnos presenten serias

dificultades a lo largo de su vida universitaria, todo ello se ve reflejado por las bajas competencias adquiridas por los alumnos en las diferentes materias de estudio y es evidenciado por los bajos rendimientos académicos en el aula de clase y en su futura vida profesional.

En la actualidad observamos en la práctica docente, que el estudiante desconoce hábitos adecuados, es en la mayoría de las veces un mero receptor pasivo, un repetidor de la información recibida, no realiza una lectura crítica, estudia a última hora, tampoco busca información adicional a la proporcionada en clase, no es crítico con su aprendizaje, menos aún valora y critica su aprendizaje, tampoco compara y reconstruye la información. No es un alumno proactivo capaz de descubrir, explicar y crear.

La escuela y la universidad en particular debieran tener como misión la habilitación de las técnicas elementales de estudio que les permitan a los educandos operar, no solo durante sus estudios formativos, sino para toda la vida. Esta es una misión que pareciera que el Estado peruano y las instituciones educativas del país, y fundamentalmente las universidades vienen descuidando desde hace mucho tiempo.

Jara, et al. (2008), indican que *“las causas del bajo rendimiento de los estudiantes están relacionadas con la dificultad para el autoaprendizaje, escasos conocimientos básicos sobre las ciencias; así como la constante práctica de un aprendizaje memorístico”*. El bajo rendimiento académico del estudiante refleja una situación que afecta a toda la comunidad estudiantil: estudiantes, padres, maestros y en consecuencia a toda la sociedad.

Por ello, en la presente investigación los autores se plantean conocer y analizar los niveles y relaciones de hábitos de estudio y rendimiento académico que poseen los estudiantes del segundo año de la escuela académica profesional de Medicina de la Facultad de medicina en el 2017.

El diseño de la investigación es no experimental de corte transversal. Para la recolección de datos se tomó el inventario de hábitos de estudio de Vicuña (2005), y para la variable rendimiento se trabajó con los promedios de las notas de cuatro asignaturas de los estudiantes, la muestra estuvo conformada por 60 estudiantes; el instrumento pasó por un proceso de validación y confiabilidad antes de aplicarse. Los datos se procesaron estadísticamente con el cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. Se determinó que existe una correlación significativa positiva entre las dos variables bajo estudio.

DESARROLLO

Se entiende por hábitos de estudio al modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer

académico. Es decir, es la costumbre natural de procurar aprender permanentemente, esto implica la forma en que el individuo se organiza en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos concretos que utiliza para estudiar.

Para Ortega (2012), los hábitos son formas adquiridas de actuar que se presentan automáticamente. El individuo que adquiere un hábito actúa sin necesidad de darse cuenta, de ahí que se haya dicho que no son otra cosa que un reflejo firmemente establecido.

Los hábitos de estudio son una forma de conducta que nos permite aprender y reproducir ciertas habilidades que convierten al hombre en un ser importante y eficiente.

La formación de hábitos está inmersa en la base de la educación. Sin hábito sería imposible aprender porque la educación consiste en gran medida en el proceso de formación de hábitos, que varían de los más simples a los muy complejos.

En efecto, los hábitos de estudios son modos de actuar y estudiar fijados por entrenamiento, para reproducir los mismos actos con creciente facilidad. Las diversas actividades fisiológicas (actividades corporales), cognitivas (pensamientos, sentimientos, voluntad, percepciones, sensaciones, atención, juicio, memoria, etc.) así como la adquisición y condicionamiento de la conducta social (adquisición de aprendizajes, modos y estilos de vida interpersonal) están sujetos muy fuertemente a las leyes de la formación de hábitos.

Como se puede apreciar, el hábito influye directa y significativamente en nuestras vidas, sin ellos no podríamos aprender, adaptarnos, progresar y desarrollarnos. Es a través de los hábitos que adquirimos habilidades formativas. Cuanto mayor sea el número de buenos o malos hábitos, seremos más o menos eficientes y adaptados. Los buenos hábitos moldean el buen carácter, por ende, los hábitos debieran ser significativamente considerados por el maestro.

Por tanto, los hábitos de estudio forman parte de la realidad educativa universitaria, es en ella donde se adquieren y se fortalecen, y de no ser las adecuadas, es necesario proceder a la implementación de políticas adecuadas de acción correctiva que permita al estudiantado en general la adquisición de técnicas acorde con su naturaleza potencial, y lograr la optimización en su rendimiento académico formativo. Uno de los fines de la educación peruana es el moldear el buen carácter del estudiante estableciendo correctos hábitos físicos, mentales y morales, es por ello que los hábitos debieran tener prioridad significativa para el maestro.

Pico (2014), define los hábitos de estudio como *“las distintas acciones emprendidas por el estudiante para adquirir conocimientos a través de sus apuntes en clase, libros de texto, guías entregadas por el profesor, páginas de internet o cualquier fuente consultada para este fin y así alcanzar una meta propuesta por él mismo”*.

Ventajas del establecimiento de hábitos de estudio

- Aumentar la cantidad de material que se puede aprender en una unidad de tiempo.
- Reducir el número de repeticiones hasta su asimilación y consecuentemente reducir el tiempo que podría dedicársele. Deben, por lo tanto, cultivarse en la escuela como metas que los alumnos han de alcanzar bajo la orientación segura del profesor.

Horna (2001), al referirse al proceso formativo de métodos de estudio propone tres clases de factores que se deben tener en cuenta en dicho desarrollo; delimitándolos como componentes personales o psicofísicos, ambientales e instrumentales.

Las cualidades personales comienzan con la actitud positiva, la aspiración, la disciplina, la perseverancia, la organización individual, el adecuado uso del tiempo; el tener un buen estado físico y psicológico. Estos ayudan de gran manera al aprendizaje; si bien el individuo en muchas ocasiones carece de dominio sobre estos aspectos, sin embargo, puede progresar en ellos, mediante actividad física, tiempo de descanso conveniente, dieta alimenticia apropiada, con énfasis en las primeras comidas del día, excluyendo alimentos pesados y con una conveniente distensión.

Buenas prácticas de estudio

- La lectura configura el hábito de mayor importancia para el estudio. Es el avance precedente, la manera habitual de realizar conexión con una materia, a menos que los recursos audiovisuales sustituyan esa función.

En términos generales puede definirse la lectura como un procedimiento, que tiene como fases: identificar vocablos, comprender ideas, comparar el juicio del autor con la posición particular, examinar lo leído.

Estas dos últimas fases corresponden principalmente a la denominada lectura crítica. En el rango universitario, este tipo de lectura consigue un valor propio para obtener un aprendizaje significativo, dado que involucra crear una vinculación de lo conocido (saberes preliminares) con los nuevos datos que se nos presentan.

- El subrayado y las anotaciones al margen y resaltar textos ayudan a destacar lo más significativo de la

información, mientras se desarrolla la lectura; permitirá luego resumirla como herramientas para estructurarla.

- c. La lectura rápida del texto suministra una visión general del contenido del texto. La finalidad de esta forma de lectura es comprender el texto de forma global, sin demorarse en detalles específicos.
- d. En la lectura párrafo a párrafo se deben resaltar las palabras básicas que constituyen las ideas fundamentales y las ideas accesorias, así como los detalles de mayor relieve. Previamente a subrayar, resulta indispensable entender íntegramente el contenido del párrafo o página.

Resulta posible emplear también diferentes tipos de signos, flechas o símbolos que sirvan para puntualizar, relevar o conectar unos contenidos con otros. Cuando por su trascendencia resulte indispensable resaltar varias líneas consecutivas, es más útil colocarlas entre corchetes o paréntesis.

Otras técnicas útiles son:

- a. Técnicas de síntesis.
- b. Organizar jerárquicamente las ideas.
- c. Delimitar el tamaño del texto que se debe estudiar.
- d. Favorecer la relectura. Decidir previamente aquello que se empleará como respuesta en la evaluación y aquello de lo cual podría prescindirse.
- e. Realizar un resumen.
- f. Realizar un esquema.
- g. Realizar un cuadro comparativo.
- h. Diseñar mapas conceptuales cuyo objetivo es constituir relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.
- i. Construcción de proposiciones entre los conceptos que se brindan y los conceptos que ya se conocen (a través de los enlaces).
- j. Diferenciación entre los elementos o acontecimientos concretos y los más generales que incluyan estos objetos o acontecimientos.

Elementos que se deben tomar en cuenta para el estudio

a) La planificación.

El primer objetivo que se debe lograr es hacer una planificación del tiempo que hay que dedicar al estudio. Es importante no dejarlo todo para el último día y crear diariamente un hábito de estudio. Organizarse para estudiar todos los días y a una hora determinada produce una inercia que provoca un mayor aprovechamiento del tiempo de estudio. No se debe enfocar el estudio como

un mero trámite para aprobar un examen, sino para adquirir conocimientos que nos enriquecerán en todos los aspectos.

b) El lugar de estudio.

Es importante estudiar siempre en un mismo sitio, creando de esta manera un espacio acondicionado al estudiante y que este considere como propio. Ha de ser un lugar cómodo, ordenado y tranquilo para favorecer la concentración.

c) El hábito de la lectura.

Los primeros años del colegio son fundamentales, debido a que en estos se producen los aprendizajes que sientan las bases para los hábitos de estudio posteriores.

d) Organizar el tiempo.

Cada alumno posee un ritmo propio de aprendizaje. Por eso es importante, en primer lugar, llegar a conocerse bien; una adecuada planificación del tiempo distribuida de acuerdo a nuestras propias capacidades nos ayudará a rendir de forma satisfactoria.

e) Organizar el espacio.

En una habitación que se disponga para ello, si puede ser de uso exclusivo, sin malos olores, bien aireada y ventilada, ni con mucho calor ni con frío, sin molestias de ruidos, ni otro tipo de distracciones (televisión, cuarto de juegos de los hermanos, radio, etc.).

f) Normas para aprovechar el tiempo.

La atención y la concentración son fundamentales para aprovechar las horas de estudio y las explicaciones dadas por el profesor en clase. Para muchos de nosotros esto es un verdadero problema. La necesidad de estar atentos y de concentrarse en el estudio es algo básico.

Existen muchos elementos que influyen en la atención: La motivación y el interés con que estudiamos, las preocupaciones como problemas familiares, problemas con los compañeros, problemas con los amigos, preocupaciones sexuales o amorosas, problemas de dinero, etc.

Consejos prácticos para aumentar las horas de estudio:

- Programar las actividades, tanto las diarias como las semanales.
- Dividir claramente el estudio de la diversión.
- No dejar para más adelante el comienzo del estudio.
- Aprovechar también los ratos libres.
- Anticipar los estudios respecto a sus fechas límites.

Consecuencia de los malos hábitos de estudio

- Incapacidad para lograr el aprendizaje autónomo.
- Actitudes negativas alejándoles del acto valorativo.
- Deserción académica.
- Bajo rendimiento académico.
- Incapacidad para el liderazgo.
- Incapacidad para integrarse a grupos de estudio.

Mondragón, et al. (2016), investigaron sobre hábito de estudio y rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de México, estudiando a 173 alumnos hombres y mujeres del período 2016.

Utilizaron el instrumento cualitativo Inventario de Hábitos de Estudio, se encontró que los hábitos de estudio no se relacionan con el rendimiento académico. De acuerdo a los resultados, el estudiante solo asiste a la universidad para obtener buenas notas y no tiene el interés en aprender a aprender; por el contrario, solo memoriza la información conforme se lo piden los docentes.

Ellos concluyeron que esto es consecuencia de la educación tradicional, como también que la influencia del rendimiento académico se debe a otros factores como el contexto social, familiar, económico y algunos más complejos como las estructuras cognitivas, afectivas y emocionales de cada estudiante, por lo que esta investigación abre el abanico para realizar futuras investigaciones e identificar los factores que influyen directamente en el rendimiento académico en la región sur del Estado de México.

De la Peña, et al. (2015), realizaron un estudio respecto del rendimiento académico de alumnos en enfermería y su relación con su hábito de estudio y estilo de aprendizaje en la Facultad de Estudios Superiores (FES) de Zaragoza, Universidad Autónoma de México. Encontraron que los alumnos cubren características de más de un estilo de aprendizaje que llegan a influir en sus hábitos de estudio por las cualidades que tiene cada estudiante y a su vez el plan de estudios de la carrera de enfermería les permite desarrollar y aplicar las habilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados muestran que existe un área de oportunidad importante en cuanto a propuestas pedagógicas encaminadas a desarrollar los hábitos de estudio de los estudiantes de la FES Zaragoza para favorecer su promedio final de egreso.

Echeverría (2015), estudió la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico de las alumnas de tercero básico del Colegio el Sagrado Corazón de Jesús en la ciudad de Guatemala. Su objetivo fue determinar

la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico. El estudio se realizó en 72 estudiantes, todas alumnas. El instrumento utilizado fue "Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio" (CHTE) de 56 preguntas, agrupados en siete escalas. Tener un plan de trabajo y un lugar adecuado para el estudio influye en la actitud hacia el estudio, pero no muestra relación estadística con el rendimiento académico. Quedó pendiente seguir profundizando la relación entre la motivación y el aprendizaje.

Vicuña (2005), considera cinco dimensiones: Forma de estudio, resolución de tareas, preparación para los exámenes, forma de escuchar la clase y acompañamiento durante el estudio. Otros estudios se pueden encontrar en Cruz Núñez & Quiñones Urquijo (2011); Cepeda (2013); y Pineda & Alcántara (2017).

Dimensión forma de estudio

Vicuña (2005), establece como indicadores para medir esta dimensión cuando se **"registra información en clase, ordena la información, pregunta en clase, se distrae fácilmente"** (p. 35)

Existe una variedad de métodos o formas de estudiar, los más usados para aprender con libros son la lectura rápida, subrayar las ideas principales, entre otros. Para que el estudiante mejore su rendimiento debe estudiar con eficiencia, entendiéndose el término como adquirir el máximo de conocimientos con el menor esfuerzo, para Vildoso (2003), implica un análisis del tiempo, en educación superior depende de la autoeducación y del esfuerzo personal manteniéndose esto durante varios años si se desarrollan hábitos regulares.

El autor afirma también que las principales dificultades del estudiante al empezar un curso en educación superior son la adaptación a los métodos y técnicas desconocidas, la distribución del tiempo y el establecer un plan de estudio.

Es labor del docente y de los padres colaborar en la formación de hábitos de estudio, brindar orientaciones a los estudiantes para que utilicen diversas técnicas de formas de estudiar, aunque hay que tener presente que cada estudiante puede elaborar su forma de estudiar; para ello utiliza diversas estrategias que le faciliten organizar la información que va a aprender, en ello se puede apoyar en los organizadores gráficos.

Los organizadores visuales son una forma de cómo el estudiante presenta la información de manera ordenada, son un instrumento para poner en práctica el aprendizaje significativo, entre ellos están los mapas mentales, los mapas conceptuales, etc.

Dimensión resolución de tareas

Vicuña (2005), refiere como indicadores en esta dimensión, ***“saber si el alumno realiza resúmenes, responde sin comprender, prioriza orden y presentación, pide ayuda a otras personas, organiza su tiempo, categoriza sus tareas”***. (p.35)

Muchas veces el estudiante no sabe organizar su tiempo entre las diversas obligaciones que tiene, el tiempo no debe controlar al estudiante, es el estudiante quien debe tener el tiempo ocupado por ello es recomendable elaborar el horario personal en el cual el estudiante coloca el tiempo que le dedicará a cada asignatura, pero es necesario respetar los horarios que se establecen.

Dimensión preparación para los exámenes

Las pruebas son controles objetivamente realizados, muchas veces los estudiantes esperan el último momento para prepararse olvidándose que esto se da poco a poco en cada sesión que van desarrollando.

Para Vicuña (2005), en esta dimensión se consideran indicadores como ***“estudiar al último momento, copia del compañero, olvida lo que estudia, elabora resúmenes”***. (p.35)

En esta dimensión el estudiante debe considerar los exámenes como actividades que tienen el propósito de establecer cómo se encuentra el alumno en el aprendizaje. Muchas veces con respecto a este tema, se comete el error de estudiar en las vísperas del examen y luego al día siguiente se llega al mismo cansado.

Dimensión forma de escuchar la clase

Ella implica una acción meditativa que favorece el crecimiento intelectual y espiritual, este indicador permite conocer las acciones que realiza el universitario durante las clases como: tomar apuntes, subrayar lecturas, pensar soñando despierto, conversar con amigos, estar más atento a las bromas de los amigos que a la clase, pensar lo que hará a la salida de clases, solicitar al profesor la definición de una palabra que no se conoce, ordenar los apuntes al terminar la clase.

Vicuña, (2005), presenta indicadores como ***“saber si registra información en clase, ordena esta información, pregunta en clase, se distrae fácilmente”***. (p. 35)

Para López (2009), desarrollar la capacidad de escuchar implica que el docente se prepara para lograr mantener a los estudiantes alertas y atentos desde el comienzo y que sepan escuchar comprensivamente.

Grados & Alfaro (2013), sostienen que hay una distinción entre escuchar y oír al manifestar que esta distinción lleva a diferenciar entre la concepción de un auditorio silencioso, pasivo y un individuo activo que pone en marcha sus procesos cognitivos para comprender lo que escucha, que sabe pedir ayuda o aclaraciones cuando no entiende parte de la interpretación y que sabe reparar un error de interpretación. Por otra parte, en la vida cotidiana apenas se dan situaciones en las que un oyente silencioso atende a un parlamento formal, sino que hay una verdadera interacción espontánea e improvisada.

Captar la atención de un alumno es hoy uno de los mayores desafíos de un profesor. En la era del videojuego y de Internet, la capacidad de concentración del estudiante ha disminuido dramáticamente.

Dimensión acompañamiento durante el estudio

Vicuña (2005), cita como indicadores a tomar en cuenta lo siguiente: ***“Existe interrupción en clase y casa, requiere de tranquilidad en clase y en su casa, consume alimentos cuando estudia”***. En esta dimensión juega un rol importante la concentración que debe tener cada estudiante a la hora de estudiar sin que la pierda, para López (2009), concentrarse es la habilidad de atender, es un proceso voluntario el cual mejora mucho con la práctica.

Variable rendimiento académico

El rendimiento académico es la expresión de capacidades del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso enseñanza aprendizaje, determinando así un nivel de funcionamiento y logros académicos en términos cuantitativos y cualitativos a lo largo del período educativo. Se consideran dos aspectos básicos: por un lado, el aprendizaje y por otro la evaluación de dicho aprendizaje.

Cualquiera que fuera la dificultad presentada en uno de estos aspectos, repercutirá en el rendimiento académico del alumno. Es decir, si no ha realizado un buen aprendizaje o la evaluación no es representativa del nivel de conocimientos adquiridos, el rendimiento escolar de dicho alumno se verá interferido por una u otra razón.

Andrade (2018), manifestó que el rendimiento académico puede entenderse como el resultado de las actividades que los estudiantes realizan en relación con la estimulación educativa (institución educativa) o ambiente familiar y social que haya recibido.

Figuroa (2004), define el rendimiento académico como ***“el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional y establecida por el ministerio de educación”***. Esto quiere decir que es un resultado

cuantitativo que se alcanza en el proceso de aprendizaje de conocimientos, acorde a las evaluaciones que realiza el docente mediante pruebas, trabajos y varias actividades complementarias. Además, el rendimiento académico es un indicador del nivel o grado de conocimientos, habilidades, destrezas, competencias, actitudes, alcanzados por los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, esto se da partir de los procesos de evaluación y se expresan en una nota numérica.

Huertas (2015), al referirse al rendimiento académico señala que *“existen pruebas abundantes de que hay relación de dependencia entre rendimiento académico e intelectual, sin embargo, hay estudios actuales que señalan que no solamente la inteligencia está relacionada con tal aspecto”*.

Si bien la inteligencia está relacionada con el rendimiento académico, esto no significa que deba identificarse con él, pues dicho rendimiento depende de la influencia de muchos otros factores. Según Mella & Ortiz (1999), se ha analizado tomando en cuenta dos conjuntos de causas: aquellos aspectos relacionados con la institución como el sistema educativo, y aquellos que los alumnos exhiben a partir de su contexto social, de sus capacidades personales y sus motivaciones. Otros estudios de interés sobre el tema se encuentran en Huertas (2015); Calle (2017); y Cuayla (2018).

Después de recolectar los datos en torno a las variables se procedió a analizar los resultados descriptivos, se obtuvieron los resultados que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Frecuencia y porcentajes de la variable “Hábitos de estudio”.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Ausencia	40	66,7
	Presencia	20	33,3
	Total	60	100,0

Los resultados con respecto a la dimensión “formas de estudiar” de los estudiantes de segundo año de la escuela de Medicina de la facultad de medicina en 2017, se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Frecuencia y porcentajes de la dimensión “formas de estudiar”.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Ausencia	40	66,7
	Presencia	20	33,3
	Total	60	100,0

Respecto a la dimensión “resolución de tareas”, los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Frecuencia y porcentajes de la dimensión “resolución de tareas”.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Ausencia	40	66,7
	Presencia	20	33,3
	Total	60	100,0

Los porcentajes de la dimensión preparación para los exámenes se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Frecuencia y porcentajes de la dimensión “preparación para los exámenes”.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Ausencia	41	68,3
	Presencia	19	31,7
	Total	60	100,0

La Tabla 5 resume los resultados de la dimensión “formas de escuchar la clase”.

Tabla 5. Frecuencia y porcentajes de la dimensión “formas de escuchar la clase”.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Ausencia	40	66,7
	Presencia	20	33,3
	Total	60	100,0

La Tabla 6 contiene los resultados de la dimensión “acompañamiento al estudio”.

Tabla 6. Frecuencia y porcentajes de la dimensión acompañamiento al estudio.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Ausencia	40	66,7
	Presencia	20	33,3
	Total	60	100,0

La Tabla 7 contiene los resultados de las encuestas respecto a la variable “rendimiento académico”.

Tabla 7. Frecuencia y porcentajes de la variable rendimiento académico.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	40	66,7
	En proceso	14	23,3
	Logro	5	8,3
	Logro destacado	1	1,7
	Total	60	100,0

Para realizar el procesamiento de contrastación de la hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman con los siguientes parámetros:

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$.

La fórmula es la siguiente:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2-1)}$$

, donde D es la diferencia entre los valores de x e y correspondientes a un mismo estudiante. N es el número de estudiantes, en este caso 60.

La regla de decisión es la siguiente:

Si no se rechaza la hipótesis nula H_0 que es: no existe correlación entre las poblaciones representadas por x e y.

En caso contrario se rechaza la hipótesis nula. Se tiene $-1 \leq \rho \leq 1$, donde:

- $0 < \rho \leq 1$ significa que existe una correlación positiva entre las variables. $\rho = 1$ significa que esta correlación es absoluta.
- $-1 \leq \rho < 0$ significa que existe una correlación negativa entre las variables. $\rho = -1$ significa que esta correlación es absoluta.

$\rho = 0$, significa que no existe correlación entre las variables.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Hipótesis general

H_0 : Los “hábitos de estudio” no se relacionan con el “rendimiento académico” para los alumnos del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

H_a : Los “hábitos de estudio” se relacionan con el “rendimiento académico” de los alumnos del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

Los datos presentados respecto a la hipótesis estadística planteada permiten señalar que existe un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0,749, lo que se interpreta al 95% que la correlación es positiva y suficientemente significativa al nivel 0,05 bilateral, con $p = 0,000$ ($p < 0,05$), rechazándose la hipótesis nula y aceptándose que los hábitos de estudio se relacionan con el rendimiento académico.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H_0 : La “forma de estudio” no se relaciona con el “rendimiento académico” de los alumnos del segundo año de

la escuela profesional de Medicina de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

H_a : La “forma de estudio” se relaciona con el “rendimiento académico” de los alumnos del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

Los datos presentados respecto a esta hipótesis específica planteada permiten señalar que existe un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0,739, lo que se interpreta al 95%, que la correlación es positiva y significativa al nivel 0,05 bilateral, con $p = 0,000$ ($p < 0,05$), rechazándose la hipótesis nula y aceptándose que la forma de estudio se relaciona con el rendimiento académico.

Hipótesis específica 2

H_0 : La “resolución de tareas” no se relaciona con el “rendimiento académico” de los alumnos del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

H_a : La “resolución de tareas” se relaciona con el “rendimiento académico” de los alumnos del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

Los datos presentados respecto a la hipótesis específica segunda planteada permiten señalar que existe un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,705 lo que se interpreta al 95%, que la correlación es significativa al nivel 0,05 bilateral, con $p = 0,000$ ($p < 0,05$), rechazándose la hipótesis nula y aceptándose que la resolución de tareas se relaciona con el rendimiento académico.

Hipótesis específica 3

H_0 : La “forma de preparación de exámenes” no se relaciona con el “rendimiento académico” de los alumnos del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

H_a : La “forma de preparación de exámenes” se relaciona con el “rendimiento académico” de los alumnos del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

Los datos presentados respecto a la hipótesis específica tercera planteada permiten señalar que existe un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0,740 lo que se interpreta al 95%, que la correlación es positiva

y significativa al nivel 0,05 bilateral, con $p = 0,000$ ($p < 0,05$), rechazándose la hipótesis nula y aceptándose que la forma de preparación de exámenes se relaciona con el rendimiento.

Hipótesis específica 4

H_0 : La “forma de escuchar la clase” no tiene relación con el “rendimiento académico”, en los estudiantes del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

H_a : La “forma de escuchar la clase” tiene relación con el “rendimiento académico”, en los estudiantes del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

Los datos presentados respecto a la hipótesis específica cuarta planteada permiten señalar que existe un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,736, lo que se interpreta al 95%, que la correlación es positiva y significativa al nivel 0,05 bilateral, con un $p = 0,000$ ($p < 0,05$), rechazándose la hipótesis nula y aceptándose que la forma de escuchar la clase tiene relación con el rendimiento académico.

Hipótesis específica 5

H_0 : El “acompañamiento al estudio” no está relacionado con el “nivel del rendimiento académico” en los estudiantes del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

H_a : El “acompañamiento al estudio” está relacionado con el “nivel del rendimiento académico”, en los estudiantes del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

Los datos presentados respecto a la hipótesis específica quinta planteada permiten señalar que existe un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0,596, lo que se interpreta al 95%, que la correlación es positiva y significativa al nivel 0,05 bilateral, con un $p = 0,000$ ($p < 0,05$), rechazándose la hipótesis nula y aceptándose que el acompañamiento al estudio está relacionado con el nivel del rendimiento académico.

La presente investigación pudo comprobar la validez de la hipótesis general que los hábitos de estudio se relacionan con el rendimiento académico de los alumnos del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017.

CONCLUSIONES

Los datos procesados permitieron afirmar que se cumple la hipótesis planteada sobre que los hábitos de estudio se

relacionan con el rendimiento académico de los alumnos del segundo año de la escuela profesional de Medicina de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017. Esto se corroboró con el valor de $p = 0,000 < 0,05$ correspondiente al coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0.749. Ello permite afirmar a su vez que si los docentes brindan a sus estudiantes estrategias que les permitan formar en ellos hábitos de estudio se puede disminuir el bajo rendimiento académico.

Esto implica que, si el estudiante registra información en clase, ordena la información, pregunta en clase y no se distrae fácilmente, ello mejoraría su rendimiento académico.

Por otra parte, se obtuvo que la resolución de tareas se relaciona con el rendimiento académico de los alumnos de la escuela profesional de Medicina, es por ello que es necesario hacer que los estudiantes realicen resúmenes, prioricen el orden y la presentación, pidan ayuda a otras personas, organicen su tiempo y categoricen sus tareas.

Además, se puede concluir que la forma de preparación de exámenes se relaciona con el rendimiento académico de los alumnos, por lo cual, si el estudiante estudia al último momento, realiza fraude, olvida lo que estudia, no elabora resúmenes, entonces su rendimiento irá bajando.

Se pudo determinar que la forma de escuchar la clase tiene relación con el rendimiento académico, o sea, si el estudiante registra información en clase, ordena esta información, pregunta en clase, esto ayudará a su buen rendimiento académico.

Finalmente se pudo determinar que el acompañamiento al estudio está relacionado con el nivel del rendimiento académico, de lo que se infiere que se requiere de tranquilidad en la clase y en la casa, y consumir alimentos mientras se estudia, entre otras medidas, todo esto ayudará a mejorar el rendimiento del estudiante.

En cuanto a las hipótesis específicas, también se encontraron correlaciones positivas entre cada una de las dimensiones: “forma de estudio”, “resolución de tareas”, “forma de preparación de exámenes”, “forma de escuchar la clase” y “acompañamiento al estudio”, con respecto al “rendimiento académico”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, S. (2018). *Los hábitos de estudio y el rendimiento académico en los estudiantes de quinto, sexto y séptimo de educación general básica en la Unidad Educativa “Avelina Lasso de Plaza”, periodo 2016-2017*. (Tesis de Grado). Universidad Central del Ecuador.

- Calle, C. (2017). *Hábitos de estudio y rendimiento académico de la asignatura de biología en los estudiantes de II ciclo de medicina de una Universidad Particular*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo.
- Cepeda, I. (2013). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes*. (Tesis de grado). Universidad de Guayaquil.
- Cruz Núñez, F., & Quiñones Urquijo, A. (2011). Hábitos de estudio y rendimiento académico en enfermería. *Revista electrónica actualidades investigativas*, 11(3), 1-17.
- Cuayla, J. (2018). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en matemática en los estudiantes de ingeniería comercial de la Universidad Carlos Mariátegui, Moquegua*. (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo.
- De la Peña, B., Gonzales, M., Crespo, S., Agama, A., Trejo, G., & Islas, M. (2015). El rendimiento académico en alumnos de Enfermería y su relación con hábitos de estudio y estilos de aprendizaje. *Revista de Educación y Desarrollo*, 33, 61-67.
- Echeverría, G. (2015). *Relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico de las alumnas de tercero básico del Colegio el Sagrado Corazón de Jesús en la ciudad de Guatemala*. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar.
- Figuerola, C. (2004). *Sistema de Evaluación Académica*. El Salvador: Editorial Universitaria.
- Grados Portocarrero, J. C., & Alfaro Vásquez, R. (2013). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes del 1.º año de Psicología de la Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 6(2), 48-53.
- Horna, R. (2001). *Aprendiendo a Disfrutar del Estudio*. Renalsa.
- Huertas, N. (2015). Estudio sobre hábitos de estudio y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-Sede Huaral durante el año académico 2015, *LOGOS*, 7(1), 1-10.
- Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., Arroyo, C., & Figuerola, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina, *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197.
- López, J. (2009). *Relación entre los hábitos de estudio, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de medicina veterinaria de la escuela profesional de medicina veterinaria*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Lima.
- Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.
- Mondragón, C., Cardoso, D., & Bobadilla, S. (2016). Hábito de estudio y rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 661-685.
- Ortega, V. (2012). *Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico en Estudiantes de Segundo de Secundaria de una Institución Educativa del Callao*. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Pico, C. (2014). *Hábitos de estudio y su incidencia en el rendimiento académico del área de ciencias naturales de los estudiantes de cuarto y quinto año de educación básica de la escuela fiscal mixta Fernando Villacis de la parroquia Sangolquí, Cantón Rumiñahui, provincia de pichincha*. (Tesis de Grado). Universidad Técnica de Ambato.
- Pineda, O., & Alcántara, N. (2017). Hábito de estudios y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Innovare: *Revista de ciencia y tecnología*, 6(2), 19-34.
- Vicuña, L. (2005). *Inventario de hábitos de estudio*. CE-DEIS.
- Vildoso, V. (2003). *Influencia de los Hábitos de Estudio y la Autoestima en el Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios de la Escuela Profesional de Agronomía*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

47

METÁFORAS ESTRUCTURALES EN LA AUTOIMAGEN POLÍTICA EN TWITTER DURANTE LAS ELECCIONES GENERALES DE 2016 EN ESPAÑA

STRUCTURAL METAPHORS IN THE POLITICAL SELF-IMAGE ON TWITTER DURING THE 2016 GENERAL ELECTIONS IN SPAIN

Natalia Wiśniewska¹

E-mail: nwisniewska@ath.bielsko.pl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7860-7062>

¹ Universidad de Bielsko-Biała. Polonia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Wiśniewska, N. 2020). Metáforas estructurales en la autoimagen política en Twitter durante las elecciones generales de 2016 en España. *Revista Conrado*, 16(77), 364-373.

RESUMEN

Desde hace algunos años se observa que la política se encuentra cada vez más arraigada en el mundo de distintas redes sociales, donde el discurso político tiene que ajustarse a un nuevo modelo de comunicación. De lo anterior deriva la presente investigación que tiene como objetivo describir brevemente algunas de las metáforas estructurales utilizadas por los partidos españoles más votados, el Partido Popular, el Partido Socialista Obrero Español, Ciudadanos y Podemos, para crear la autoimagen positiva del grupo. El estudio tiene carácter cualitativo y se ha llevado a cabo de manera manual de acuerdo con las definiciones y la metodología dentro de la lingüística cognitiva que trata de la metáfora conceptual y el análisis del discurso con la aportación de van Dijk sobre la imagen política. Los mensajes que constituyen el corpus provienen de las cuentas oficiales de los partidos en Twitter y se publicaron durante la campaña electoral en junio de 2016. Los resultados han permitido identificar cómo los partidos políticos se sirven de las metáforas estructurales en su discurso digital, adaptando sus mensajes a las necesidades de la comunicación en Internet.

Palabras clave:

Discurso político, autoimagen política, metáfora estructural, redes sociales, Twitter.

ABSTRACT

Now we can observe the politics that are frequently found in the world of different social networks, where political discourse has to adjust to a new communication model. This research derives from the above. It aims to briefly describe some of the structural metaphors used by the most voted Spanish parties, Partido Popular, Partido Socialista Obrero Español, Ciudadanos and Podemos, to create the group's positive self-image. The study is qualitative and it has been carried out manually according to the definitions and methodology within cognitive linguistics that deals with the conceptual metaphor and the analysis of discourse with the contribution of van Dijk on the political image. The messages that make up the corpus come from the official Twitter accounts of the parties and were published during the electoral campaign in June 2016. The results have made it possible to identify that political parties use structural metaphors in their digital discourse, adapting their messages to the needs of communication on the Internet.

Keywords:

Political discourse, political self-image, structural metaphor, social networks, Twitter.

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos en el ámbito digital han influido y siguen influyendo en la vida humana constantemente. El libre acceso a Internet, los teléfonos inteligentes y las aplicaciones que funcionan 24 horas al día se han convertido en los elementos imprescindibles en la vida cotidiana. Ya no se puede imaginar la vida sin Internet. Por tanto, se observa que la red se utiliza no solamente con los objetivos privados, como por ejemplo, para escribir un mensaje rápido a un amigo, sino que la gente la ha cambiado en una herramienta necesaria en el contacto profesional. Es más, ahora los personajes públicos utilizan con éxito las redes sociales y entran en relaciones mucho más personales con la gente. Se lo puede observar, por ejemplo, entre los actores o los cantantes, pero conviene resaltar que también la política ha ganado terreno en el ámbito digital.

Se nota que –sobre todo en la época de las elecciones– los políticos se sirven de todo lo que tienen a su alcance para obtener un buen resultado (Zugasti Azagra & García Ortega, 2018). De tal manera, la cuestión de la vida pública que llevan los políticos en la red resulta interesante desde el punto de vista de su actividad y modelo de comunicación que siguen, pero también desde la perspectiva de la lengua que utilizan, ya que las características de las plataformas digitales no siempre permiten aprovechar las estructuras lingüísticas que funcionaban perfectamente en la comunicación tradicional, como, por ejemplo, durante los debates políticos. Se debería recordar que, aunque no hay duda de que las relaciones entre la política y lo digital son cada vez más estrechas, es la lengua que los junta y sirve de portador de todas las ideas y los programas políticos que surgen en un contexto sociopolítico y económico dado.

Además, estas relaciones cada vez más estrechas entre la política y los seguidores en distintas redes sociales fomentan el interés por la lengua utilizada por los políticos. Se considera que un lector común debería ser más o menos consciente de qué le quieren transmitir los personajes públicos y cómo lo hacen en muchos casos.

Por consiguiente, tomando en consideración todos los elementos mencionados en el párrafo anterior, el presente trabajo pretende analizar en breve cómo funciona hoy en día el discurso político de redes sociales en España. El estudio se ocupará de las metáforas estructurales utilizadas con el objetivo de crear la autoimagen positiva del partido, basándose en cuatro partidos que en el año 2016 fueron los más votados, es decir, el Partido Popular (PP), el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Podemos y Ciudadanos. Se investigarán los rasgos característicos del discurso de los partidos en los mensajes publicados

en Twitter durante la precampaña y la campaña electoral del 2016.

La lengua nunca se utiliza en un vacío y cada acto comunicativo está relacionado con todo lo que los usuarios encuentran fuera de lo que se dice. Por consiguiente, para entender los ejemplos que se analizan en el presente trabajo, es oportuno esbozar en breve el contexto sociopolítico español en el que se llevó a cabo el discurso estudiado.

En primer lugar, es imprescindible destacar los cambios que han influido en la comunicación en los últimos años. Antes se podía encontrar en la red una información pasiva, la que se basaba en un modelo de comunicación tradicional en el que un emisor enviaba un mensaje a un receptor con la esperanza de influirle (Túñez & Sixto, 2011; Abejón Mendoza, et al., 2012). Los políticos en el pasado se centraban en proyectar una imagen tecnológicamente sofisticada y se interesaban más en la apariencia de promoción general.

Por lo que se refiere a la actualidad, los políticos ya no ofrecen en la red imágenes fijas, elaboradas previamente, iguales como en otros medios de comunicación. Se nota que los actores políticos tratan de ajustarse a las necesidades actuales de la sociedad digital. Mancera Rueda & Pano Alamán (2014), indican que el uso de las redes sociales entre los políticos ya no puede ser indiscriminado, sino que los candidatos tienen que participar activamente junto a los ciudadanos en el uso de las redes.

Si se mira la cuestión desde el punto de vista de los receptores, resulta que los internautas se caracterizan por el nivel de proactividad mucho más alto que en el pasado. Túñez & Sixto (2011), subrayan que la comunicación en la red se ha hecho multidireccional, donde los usuarios se comprometen a interactuar. Asimismo, cabe destacar, de acuerdo con Abejón Mendoza, et al. (2012), que la red forma un espacio donde, por un lado, se les ofrece a los internautas el acceso casi ilimitado a todo tipo de mensajes, y por otro, se les da la posibilidad de ignorarlos. De tal manera, gracias a un sistema de información abierto que ofrece Internet los usuarios pueden comparar las informaciones sobre el mismo asunto, pero provenientes de distintas fuentes.

En lo que atañe a la plataforma que ha sido fuente para el presente análisis, es decir, Twitter, se lo considera como un instrumento perfectamente adaptado al discurso público mediado por las redes sociales, también en el ámbito político (Barber, 2004). Por lo general, se trata de los mensajes colgados en la plataforma que son muy breves y fragmentarios, se extienden a gran velocidad a través de dinámicas de recomendación. Así que, gracias a la

interactividad y la simplicidad del uso, la plataforma se inscribe perfectamente en un modelo de la participación deliberativa del público, en el que los internautas participan en el debate, por un lado, actuando como emisores, y por otro, como receptores.

Los estudios sobre el uso de las funciones que Twitter desempeña durante la campaña electoral muestran que muchos de los mensajes publicados en la plataforma sirven para difundir información sobre actos de campaña y declaraciones políticas (Zugasti Azagra & García Ortega, 2018). López Meri, et al. (2017), destacan también que se cree en „la capacidad de movilizar el voto y la participación a través de las peticiones, en las que los políticos tratan de convencer a los ciudadanos de que asistan a los actos de campaña, colaboren como voluntarios, realicen donaciones o vayan a votar” (p. 796). En cambio, por lo que se refiere a la interacción de los políticos con el público en Twitter que se ha mencionado en los párrafos anteriores, los autores subrayan también que una comunicación entre actores políticos y ciudadanía todavía no se ha estudiado lo suficiente.

Si bien es evidente, como ya se lo ha presentado, que las redes sociales han cambiado el mundo de la política, conviene subrayar también que la política se transforma en sí misma. Por consiguiente, parece de gran importancia destacar el surgimiento de nuevos actores políticos que actualmente se pueden considerar unos de los más importantes en el país.

Así, ya desde hace unos años de la segunda década del siglo XXI los españoles se encuentran con el concepto de la vieja y nueva política. Cabe resaltar que es un término redescubierto, ya que fue utilizado por primera vez por el filósofo José Ortega y Gasset (1915) en la conferencia dada en el teatro de La Comedia el 23 de marzo de 1914, en la que hizo referencia a distintos problemas de naturaleza sociopolítica e indicó que se debería empezar a curar el sistema político (Tortella, 2018).

Según algunas fuentes de la prensa española (Bilbeny, 2017; Tortella, 2018), todo lo que se ha mencionado tiene mucho que ver con la situación política actual en España. Bilbeny (2017), destaca que –en opinión de algunos– tanto el Partido Socialista Obrero Español, como el Partido Popular, pertenecen al „viejo régimen caracterizado por el turno de partidos y la corrupción organizada, con un presidente del Gobierno que es el ‘gran empresario de la fantasmagoría’”. Con el objetivo de arreglar los problemas de distinta índole, se buscan otras propuestas que refresquen la política y tomen en cuenta la situación de los más perjudicados por la crisis. Así, en el mundo político han aparecido nuevos actores que creen tener soluciones a

los problemas de la sociedad. De tal manera, en la política actual se enfrentan los partidos tradicionales, ya fuertemente arraigados en la conciencia social de los españoles, con los recién surgidos que ofrecen proyectos diferentes para regenerar el país.

No obstante, cabría señalar también que no todos los periodistas están de acuerdo con el concepto de la vieja y nueva política. Innerarity (2015), cree que la oposición entre lo viejo y lo nuevo no es nada novedosa, dado que la historia muestra ejemplos del combate enfático, como por ejemplo, entre revolucionarios e integristas, progresistas y conservadores o modernos y clásicos. El autor opina que „este es el contexto en el que irrumpen las llamadas fuerzas emergentes, cuyo principal valor es su virginidad política”. Además, merece la pena destacar que los partidos más jóvenes, entre ellos Podemos y Ciudadanos, fundamentan su actividad basándose en la creencia social de que lo nuevo es mejor.

Finalmente, si se toma en consideración el contexto digital y su influencia en el modelo de comunicación, conviene mencionar a los que entienden los cambios políticos en términos propiamente tecnológicos, ya que no se trata de una nueva política, sino de una nueva manera de contacto entre la gente aprovechada por algunos de los actores políticos.

En definitiva, no importa si los últimos cambios políticos se entienden como la oposición de lo viejo y lo nuevo, o si se consideran un paso natural en el desarrollo de la sociedad, es evidente que en España la gente se encuentra ante la situación en la que se deja al lado el bipartidismo tradicional a escala nacional. Es más, el uso de redes sociales es cada vez más frecuente y, por tanto, los partidos políticos también han aparecido en esta esfera de la vida del ser humano. Al mirar el discurso político en general, también fuera del contexto digital y del uso de las redes sociales, no hay duda de que se lo considera como uno de los más persuasivos que se utiliza con el objetivo de convencer de algo u obtener algo, sea de los políticos, sea de los ciudadanos (Dobrzyńska, 1994). En opinión de López Eire & Santiago Guervos (2000), se trata de un acto de habla pragmático e interactivo que viene motivado por el afán de poder, ya que el emisor, por lo general, aspira a puestos de cargo político por medio de la persuasión de los receptores.

De esta manera, se puede constatar que todo esto está relacionado con los esfuerzos de los actores políticos que siempre tratan de actuar de la mejor manera posible para atraer más votantes y, por consiguiente, ganar la lucha por el poder. Aunque hay muchos mecanismos que se utilizan para lograrlo, el presente trabajo se enfoca en la

aportación del análisis crítico del discurso de Van Dijk (2005), que explica cómo los políticos presentan su lado positivo al electorado, es decir, cómo es la creación de la autoimagen positiva del partido. Según el autor el problema se fundamenta en la auto-presentación positiva de nosotros, del grupo endógeno (alarde), y la negativa de ellos, del grupo exógeno (detracción). En otras palabras, existe la polarización que se realiza a través del modelo de cuadrado ideológico que Van Dijk (2005) explica a través de los siguientes esquemas:

1. hacer énfasis a nuestras cosas buenas y sus cosas malas;
2. minimizar nuestras cosas malas y sus cosas buenas.

En general, tomando en consideración dicha polarización, se observa que los miembros de un grupo concreto, por ejemplo el partido político, se sirven del pronombre **Nosotros** (así como **nuestro**, etc.) para referirse a sí mismos o a otros miembros de su grupo. De manera semejante, las mismas personas suelen hablar de sus adversarios políticos, llamándolos **Ellos** (así como **sus**, etc.) (Van Dijk, 2016). Así, por un lado, se puede crear la autoimagen positiva de un grupo o de una persona en torno a la destrucción de la cara del oponente, pero, por otro, los políticos también pueden alimentar la propia imagen positiva.

El **cuadrado ideológico** puede realizarse a través de varios mecanismos lingüísticos. De igual manera, el análisis de la formación de las imágenes políticas se suele llevar a cabo desde distintos puntos de vista en muchos niveles del discurso. El mismo autor (Van Dijk, 2006) destaca, entre otros: macroactos de habla que implican **Nuestras** buenas obras y **Sus** malos actos (por ejemplo, acusación, defensa); macroestructuras semánticas, es decir, selección de tópico –(des)enfatar los tópicos negativos/positivos acerca de **Ellos/Nosotros**–; [...] lexicón, es decir, selección de palabras positivas para **Nosotros** y negativas para **Ellos**; figuras retóricas, por ejemplo, hipérboles y eufemismos para significados positivos/negativos o metonimias y metáforas que enfatizan **nuestras/sus** propiedades positivas/negativas, etc.

De tal manera, el presente trabajo se basa sobre todo en analizar las expresiones metafóricas consideradas uno de los mecanismos más utilizados en el discurso político digital. No obstante, se utilizan también otros elementos lingüísticos que, por su complejidad, requieren un estudio aparte, mucho más profundo.

En lo que concierne a las metáforas, aunque de este fenómeno ya se interesaba Aristóteles –que la definía como **„la utilización de una palabra para designar una realidad distinta a la que convencionalmente representa”**

(Escandell Vidal, 2007, p. 194), merece la pena hacer énfasis en el uso más habitual de la metáfora al que se refiere Escandell Vidal (2007), que señala que **„aunque hay una asociación inmediata que suele ligar el término metáfora a la lengua literaria, resulta claro que no se trata de un fenómeno exclusivo de este registro. Nuestro lenguaje cotidiano está lleno de ellas”** (p. 194)

Asimismo, cabe recordar que son los mismos Lakoff & Johnson (1980), que en sus propuestas le dan aún más importancia al uso cotidiano de la metáfora, considerando uno de los procesos mentales del ser humano y destacando la experiencia como uno de los factores más importantes de su creación. Por consiguiente, los autores distinguen tres tipos de metáforas: las metáforas estructurales, las orientacionales y las ontológicas. Sin embargo, el presente análisis se fundamenta solamente en las metáforas estructurales que **„nos permiten mucho más que orientar conceptos, referirnos a ellos, cuantificarlos, etc., como ocurre con las metáforas simplemente orientacionales y ontológicas; nos permiten además utilizar un concepto muy estructurado y claramente delineado para estructurar otro”** (Lakoff & Johnson, 1980, p. 102)

Otra de las cuestiones que parece imprescindible mencionar es también la perspectiva de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1989), que estudian la metáfora desde el punto de vista de la nueva retórica y señalan que su carácter argumentativo se relaciona con la posibilidad de poder dotar la figura de un valor argumentativo: **“cabe observar que, para percibirla como argumentativa, no debe acarrear necesariamente la adhesión a las conclusiones del discurso: basta con que se capte el argumento en todo su valor; poco importa si otras consideraciones se oponen a la aceptación de la tesis en cuestión... De lo anterior se deduce que una figura, cuyo efecto argumentativo no se ha conseguido, obtendrá el rango de figura de estilo”** (p. 570)

Los investigadores destacan algunos rasgos característicos que hacen de las metáforas una herramienta perfecta para la argumentación y, por tanto, la persuasión, también en el terreno de luchas políticas. El presente trabajo se centrará en la propuesta de lingüista polaca, Dobrzyńska (1994), que destaca cinco características que influyen en el carácter persuasivo de las metáforas:

3. **Fácil accesibilidad cognitiva** se refiere a las expresiones bien conocidas entre la gente que estriban en el conocimiento cotidiano de un receptor medio. Se organizan alrededor de conceptos familiares cuya convencionalidad permite fácilmente identificar las connotaciones que se transmiten por medio de la metáfora.

4. ***Economía de la cognición*** también se basa en los conceptos con los que el receptor ya está familiarizado. Su uso con referencia a cosas o fenómenos nuevos es un modo muy económico de proyectar un conjunto de características de un objeto al otro, lo que, de otra manera, puede exigir más procesamiento.
5. ***Subjetividad del mensaje*** elaborado a base de la metáfora se refiere a las proyecciones que se llevan a cabo de un objeto a otro. De tal manera, a través de la metáfora se pueden acentuar algunos aspectos y ocultar otros, lo que, en el contexto de la persuasión, permite imponer de alguna manera el punto de vista del emisor.
6. ***Transmisión de los juicios de valor*** con el uso de la metáfora se lleva a cabo basándose en los rasgos anteriores. Los juicios de valor y las emociones adscritos a las connotaciones de un objeto se pueden también proyectar al otro de los elementos. Por consiguiente, el receptor puede conocer distintas propiedades del sujeto desde la perspectiva axiológica.
7. ***Dificultad de negar los juicios de valor presentados implícitamente***, ya que las connotaciones consolidadas en la conciencia de la sociedad y adscritas a un fenómeno son prácticamente imposibles de negar.

Tomando en consideración todo lo que se ha presentado en los párrafos anteriores, la metáfora resulta ser un elemento muy interesante en el discurso persuasivo y, por consiguiente, en el discurso político, también en las redes sociales. La facilidad de accesibilidad cognitiva y la economía de la cognición facilitan la creación de la autoimagen de los actores políticos que se analizarán en los siguientes párrafos.

METODOLOGÍA

Tal y como se ha mencionado, en el presente análisis se estudia el lenguaje político utilizado en las redes sociales, en concreto en Twitter. Debido a su uso cada vez más frecuente en el mundo político, los mensajes de los políticos que participan en las campañas electorales pueden presentar algunas muestras de cómo el mundo político se sirve de los mecanismos lingüísticos en su contacto digital con la gente común.

Por consiguiente, en lo que atañe al corpus, para el análisis han servido todos los posts publicados entre el 1 y el 25 de julio de 2016 en las cuentas oficiales de Twitter pertenecientes a los cuatro partidos españoles más votados: el Partido Popular, el Partido Socialista Obrero Español, Podemos y Ciudadanos.

El estudio tiene carácter cualitativo, ya que a la hora de analizar los ejemplos se han descrito brevemente mecanismos de creación de la autoimagen política y se han

dejado aparte las cuestiones estadísticas, no por tratarlas menos importantes, sino por querer enfocar el trabajo sobre todo en cómo los receptores pueden entender los mensajes políticos. El análisis se refiere solamente a las metáforas estructurales, ya que la cantidad general de todas las expresiones metafóricas utilizadas por los partidos políticos requiere un estudio aparte que abarque otros tipos de metáforas.

DESARROLLO

En los resultados del análisis se presentan solamente algunos de los ejemplos que pueden servir para mostrar el mecanismo de la autocreación de la imagen política en la red social. No obstante, cabe subrayar que durante la búsqueda de las metáforas estructurales, se han observado otros mecanismos lingüísticos utilizados por los políticos.

Política es guerra

La primera metáfora aplicada en el discurso político hace referencia al terreno de guerra donde distintas expresiones metafóricas se inscriben en la metáfora conceptual *política es guerra*. Aunque este tipo de recurso no es nada novedoso para la política actual y sigue siendo estudiado ya desde hace muchos años (Lakoff & Johnson, 1980; Dobrzyńska, 1994; Bralczyk, 2007), parece imprescindible señalar que esta conceptualización del mundo político sigue viva también en el contexto de las redes sociales. Se observa que la estructura de guerra está tan arraigada en el pensamiento humano que permite identificar rápidamente las connotaciones que se transmiten a través de la metáfora. Además, el uso de los términos y estructuras bien conocidas para un receptor medio facilita la transmisión de los juicios de valor, lo que –desde el punto de vista de la creación de las imágenes políticas– es muy importante durante las campañas electorales (Dobrzyńska, 1994).

A continuación se enumeran algunos mensajes utilizados por los partidos que pertenecen a la llamada nueva política:

PODEMOS @ahorapodemus 2 jun. 2016 „Para nosotros es un honor representar una alianza, que no es solo política sino intergeneracional” @Pablo_Iglesias_ #LaSonrisaDeUnPaís

PODEMOS @ahorapodemus 3 jun. 2016 „Somos la primera fuerza política que propuso un Gobierno en estos meses” @Pablo_Iglesias_ #DesayunosTVE

PODEMOS @ahorapodemus 3 jun. 2016 „Hemos ganado las elecciones en Euskadi y en Catalunya, y lo vamos a volver a hacer” @NaguaAlba #GuanyemElCanvi

En los ejemplos (1-3) se nota que Podemos utiliza metáforas para subrayar su fuerza. A través de expresiones como *representar una alianza*, *somos la primera fuerza política* o *hemos ganado*, alimentan su imagen positiva. Los políticos se sirven de las connotaciones que, de todos modos –aunque pertenecen al ámbito de guerra–, son positivos en la conciencia de la sociedad. De tal manera, si se lo mira desde el punto de vista axiológico, la facilidad del acceso cognitivo y la economía de lenguaje resultan ser perfectas para la actividad política en Twitter, donde los usuarios en el año 2016 podían publicar mensajes solamente de 140 caracteres.

Los siguientes ejemplos muestran que Ciudadanos conceptualiza la *corrupción* y la *precariedad laboral y salarial* como si fueran sus enemigos:

Ciudadanos @CiudadanosCs 23 jun. 2016 Tenemos la oportunidad de luchar contra la corrupción y dedicar el dinero en las cosas importantes #FinDeCiclo

Ciudadanos @CiudadanosCs 7 jun. 2016. @lugaricano „Tenemos #SolucionesCs para luchar contra la precariedad laboral y salarial” #GaricanoARV

Se nota que el partido aprovecha el concepto de *lucha* y, aunque no lo dice directamente, puede ganarla. Hace patente que tiene oportunidades de afrontar los problemas. Así, se puede ver que el partido que quiere combatir la corrupción y los problemas laborales muestra su lado positivo a los votantes. Además, cabe resaltar que en este caso los términos utilizados por el partido, como *la corrupción* o *la precariedad* se entienden entre la gente de manera negativa.

De igual manera, también en los ejemplos (6) y (7) el partido subraya la importancia que da a la lucha, pero en este caso se trata de la lucha contra el *populismo* y el *separatismo*:

Ciudadanos @CiudadanosCs 14 jun. 2016 .@Albert_Rivera „España tiene que regenerarse y combatir las ideas populistas” @MasClaro13tv

Ciudadanos @CiudadanosCs 16 jun. 2016 .@ferdeparamo „Parece que el enemigo del PP es C's, y no el separatismo ni el populismo” #RecampañaM4

Asimismo, conviene destacar que –aunque Ciudadanos no dice de manera directa con quién quiere luchar– el concepto *populismo* utilizado por el partido puede referirse a Podemos, al que prensa española acusa a veces de ser populistas. De tal manera, el partido aprovecha la evaluación negativa de otro partido para hacer más fuerte su imagen positiva entre los votantes.

En lo que atañe a los partidos de la vieja política, en primer lugar se analizan los mensajes publicados por el Partido Popular:

Partido Popular @PPopular 3 jun. 2016 Estamos muy comprometidos en la lucha contra el fraude fiscal @CarolinaEspanaR #ListaFalcianiM4

Partido Popular @PPopular 3 jun. 2016 Siempre voy a defender la unidad de España, a soberanía nacional y la igualdad de los españoles @marianorajoy #RajoyEnTVE

También en este caso, el partido utiliza el concepto de *lucha política*, ya que en el mensaje (8) subraya el combate con el *fraude fiscal*. Como en los ejemplos anteriores, el Partido Popular trata de presentar su imagen positiva, destacando lo bueno que, en su opinión, quiere o puede hacer para la sociedad española. Estudiando el ejemplo (9), se ve que el partido sigue el eje de *hacer énfasis a nuestras cosas buenas*, dado que se presenta como el defensor de los valores que considera importantes para los españoles: la *unidad*, la *soberanía* y la *igualdad*.

El otro de los partidos tradicionales, el Partido Socialista Obrero Español, también utiliza los conceptos de *lucha* y de *defender*, lo que se observa en los ejemplos (10-12):

PSOE @PSOE 2 jun. 2016 Vamos a poner en marcha un plan de lucha contra el desempleo de larga duración @sanchezcastejon #UnSiPorElCambio

PSOE @PSOE 6 jun. 2016 Somos más fuertes que nadie, tenemos historia y una trayectoria de luchar por la gente @_MamenSanchez #UnSiPorElCambio

PSOE @PSOE 10 jun. 2016 El PP e Iglesias vienen a por el PSOE, pero millones de personas van a defender lo que hemos hecho en 35 años de democracia @AHernandoVera

En el ejemplo (10) se aplica el concepto de *lucha* vinculado con la falta de trabajo entre los españoles, donde es el *desempleo* que se conceptualiza como un enemigo del partido. Así los políticos aprovechan todas las connotaciones negativas que despierta la palabra –especialmente en el contexto socioeconómico de los últimos años–, subrayando que su partido ofrece algún proyecto que puede superar el problema. En el mensaje (11) se ve la misma idea, pero utilizada con el objetivo de presentar que el partido en su historia ya ha hecho mucho por la gente. De la misma manera, en el ejemplo (12) se utiliza el verbo *defender* para destacar que el partido es capaz de cuidar todo lo que España ha logrado en los tiempos de democracia.

En estos tres ejemplos el Partido Socialista Obrero Español crea su imagen positiva siguiendo la línea que

van Dijk (2005), define como *hacer énfasis a nuestras cosas buenas y sus cosas malas*. El partido se presenta como el que se preocupa por los problemas de los ciudadanos. Además, hace referencia a los tiempos pasados y la cuestión de *democracia* que considera muy importante para la sociedad.

Política es juego

La siguiente metáfora conceptual que se ha observado en los mensajes publicados por los partidos aprovecha la estructura de juego y, aunque en el discurso político en general se pueden notar también referencias al juego en el sentido del deporte, en este caso se lo entiende más bien como juegos al azar: política es juego. Así, gracias a la metáfora los políticos pueden referirse de manera rápida a las cuestiones importantes; además, como en el caso de la metáfora de guerra, la fácil accesibilidad cognitiva y la subjetividad de las metáforas influyen en el carácter persuasivo del mensaje y, por tanto, en la creación de la cara positiva que se ofrece a los seguidores de Twitter.

Se observan ahora las expresiones metafóricas que aparecen en el perfil oficial de Podemos:

PODEMOS @ahorapodemus 3 jun. 2016 „En Cataluña y Euskadi hemos hecho una apuesta arriesgada pero acertada y necesaria” @NaguaAlba #GuanyemElCanvi

PODEMOS @ahorapodemus 5 jun. 2016 Apostamos por un Plan de Transición Energética para fomentar el consumo de renovables #DiaMundialDelMedioAmbiente

PODEMOS @ahorapodemus 13 jun. 2016 Nosotros apostamos por la lucha contra los paraísos fiscales. Algunos se llevan el dinero de todos allí. #Debate13J

En los ejemplos (13-15) el partido utiliza el concepto de *apostar* que se considera perteneciente a la estructura de juego; sin embargo, conviene resaltar también otros elementos que influyen en la posible lectura de estos mensajes. En primer lugar, en el ejemplo (13) Podemos hace referencia a sus éxitos en Cataluña y País Vasco, lo que —en opinión de algunos— puede garantizar buenas soluciones a nivel nacional. En segundo lugar, en el mensaje (14) se habla de las energías renovables que, generalmente, son asuntos cruciales para el desarrollo del país. Por último, el comentario (15) encierra tanto la metáfora de guerra, como la de juego, lo que puede reforzar aún más la imagen positiva del partido entre la gente; además, se observa que Podemos alude al problema de los paraísos fiscales que también se convirtieron en un problema español (Valero, 2016). De tal manera, los tres mensajes sirven para asegurar la imagen positiva del partido, ya que Podemos subraya sobre todo lo bueno que ya ha hecho

o presenta los beneficios que se pueden alcanzar si ellos ganan las elecciones.

Por lo que se refiere a otros partidos políticos, se han notado solamente algunas expresiones del juego, en los que también aparece el concepto de *apostar*, lo que muestran los ejemplos (16-18):

Ciudadanos @CiudadanosCs 24 jun. 2016 .@Albert_Rivera „C’s apuesta por más Europa, por más unión y por más reformas” #CambioMejor

Partido Popular @PPopular 4 jun. 2016 Apostamos por la libertad de elección de las familias #26Medidas26J

PSOE @PSOE 8 jun. 2016 El PSOE siempre va a apostar por entenderse con los partidos del cambio, siempre desde un proyecto socialdemócrata @sanchezcastejon

Así como en el caso de Podemos, también otros partidos tratan de presentar su lado positivo no solamente utilizando del concepto de la estructura de juego, sino que refiriéndose a los valores muy importantes para la gente común. Por tanto, en el ejemplo (16) Ciudadanos señala su interés por Europa unida y reformas que se pueden llevar a cabo. Por lo que se refiere a los partidos tradicionales, en el ejemplo (17) se ve que el Partido Popular presenta su postura aludiendo a la libertad; mientras que en el mensaje (18) salta la capacidad del Partido Socialista Obrero Español para colaborar con otros.

Política es viaje

La siguiente conceptualización que aparece en los mensajes se basa en comprender la política en términos de un *viaje*: *política es viaje*. De tal forma, las experiencias cotidianas de la gente que está acostumbrada a desplazarse ayudan a entender rápidamente y mucho más fácil los problemas políticos y, por consiguiente, resultan ser unos mecanismos muy buenos para formar una autoimagen positiva del partido.

En los siguientes ejemplos se pueden ver los mensajes que provienen del perfil oficial de Podemos:

PODEMOS @ahorapodemus 2 jun. 2016 Vamos hacia un futuro mejor, y caminamos con una sonrisa #LaSonrisaDeUnPais #PabloIglesiasT5

PODEMOS @ahorapodemus 9 jun. 2016 „Vamos a seguir caminando con la responsabilidad de saber que podemos formar Gobierno” @Pablo_Iglesias_ #IglesiasEnJELO

PODEMOS @ahorapodemus 4 jun. 2016 El 20D nos quedamos a solo un paso, el 26J tenemos una oportunidad histórica | @Irene_Montero_ en @SextaNocheTV

En este caso, la conceptualización de política según Podemos en los ejemplos (19) y (20) estriba en el movimiento hacia adelante a través de los verbos *ir* y *caminar*. Además, conviene resaltar que en el ejemplo (19) el partido presenta el futuro de manera positiva, ya que el adjetivo *mejor* pertenece al lenguaje evaluativo. De la misma forma se puede tratar el sustantivo *sonrisa* que también se utiliza en el mensaje y puede despertar connotaciones positivas en los receptores. Por lo que se refiere al ejemplo (20), el partido habla, por un lado, de la responsabilidad que les caracteriza, y, por otro, de la formación del gobierno que, después de las Elecciones de 2015, se convirtió en un objetivo esencial para la política. Así, el partido se muestra como el que es digno de confianza de los ciudadanos españoles.

En el último ejemplo (21) el mensaje gira alrededor de los resultados de las Elecciones generales de 2015. Según Podemos, les faltó un poco, *un solo paso* para alcanzar el objetivo. Por lo que se refiere en este caso a la creación de la autoimagen, el partido quiere presentar su cara positiva a través de su éxito anterior, insistiendo así que, si se vota por Podemos, se puede ver cómo cambia la historia de España.

En cuanto a los partidos de la vieja política, se ha notado que la metáfora de *viaje* no aparece con tanta frecuencia como en el caso de Podemos. No obstante, se ha analizado el ejemplo (22) del Partido Popular en el que se utiliza el concepto de *camino* para subrayar que todavía queda mucho por hacer, ya que *estamos en la mitad del camino*. Si se trata de la creación de la imagen, en esta expresión el partido se presenta como el que se preocupa por el país, pero no lo hace de manera directa, como en los ejemplos anteriores: solamente destaca qué efectos puede traer la inestabilidad política.

Partido Popular @PPopular 2 jun. 2016 Báñez: „Estamos en la mitad del camino y la inestabilidad política podría poner en riesgo el empleo” #DesayunosTVE #Quedan3891403

La última expresión metafórica (23) de la estructura de *viaje* también se sirve de la metáfora de guerra, aunque el concepto de *ganar* puede analizarse también desde el punto de vista de la metáfora de *juego*.

PSOE @PSOE 6 jun. 2016 Para el cambio solo hay un camino, que el PSOE gane el #26J @susanadiaz #UnSíPorElCambio

El Partido Socialista Obrero Español aplica el concepto de *camino* con el objetivo de transmitir la visión de que solamente hay una posibilidad de cambiar la situación en España. Se nota, como en el ejemplo anterior, que

también en este caso no se transmite de manera unívoca ningún valor respecto al partido. No obstante, se puede considerar que a través de la expresión *solo hay un camino* se subraya que –en opinión del mismo partido– es el Partido Socialista Obrero Español que debería ganar las elecciones.

Política es tarea de construcción

La última estructura que se analiza estriba en el concepto de *construcción*, donde se entiende *política es tarea de construcción*. Otra vez los problemas políticos se conceptualizan por medio de elementos mucho más comunes para el ser humano. Aunque no toda la gente construye su propia casa, todos son conscientes de en qué consiste la tarea para construir cualquier edificio. Así, las experiencias humanas que se fundamentan en la vida cotidiana sirven perfectamente para hablar de las cuestiones mucho más abstractas. El uso de tales metáforas por parte de los políticos hace que los posibles votantes entienden bien el mensaje transmitido en los comentarios.

Por lo que se refiere a los partidos que se aprovechan de esta metáfora, se ha notado que se la utiliza solamente en los perfiles oficiales de Podemos y el Partido Socialista Obrero Español, lo que se puede ver a continuación:

PODEMOS @ahorapodemos 2 jun. 2016 „Hemos de poner todos de nuestra parte para construir un futuro político mejor”

PODEMOS @ahorapodemos 4 jun. 2016 „Tenemos un proyecto patriótico que quiere construir convivencia desde la fraternidad y la democracia” @ierrejon

PODEMOS @ahorapodemos 14 jun. 2016 „Queremos construir un país junto a los catalanes y las catalanas” @Irene_Montero_ #Montero24H

Si se miran los ejemplos (24-26) del perfil oficial de Podemos, se puede observar que el partido utiliza solamente el verbo *construir*. No obstante, lo que es muy importante es la cuestión de qué exactamente quiere construir el partido. De tal manera, se nota que Podemos otra vez se basa en los valores muy importantes para la sociedad: *la convivencia, la fraternidad y la democracia, un futuro político mejor o un país para todos*. En el contexto de la falta de acuerdo entre los políticos o los movimientos independentistas en algunas partes de España, el partido muestra el interés por los problemas cruciales para el país. Así, los políticos intensifican su imagen positiva entre los posibles votantes.

PSOE @PSOE 10 jun. 2016 Tenemos un proyecto para reconstruir los derechos de los trabajadores. @AHernandoVera #VotaPSOE #UnSíPorElCambio

PSOE @PSOE 2 jun. 2016 Reconstruiremos la política pública de cooperación desmantelada por el PP para situar a España a la cabeza del compromiso global #ODS26J

Asimismo, en el ejemplo (27) el Partido Socialista Obrero Español sigue la misma línea para presentar su cara positiva a los españoles. El partido aprovecha el concepto de *reconstrucción* de lo que actualmente se considera destruido. No obstante, al analizar el ejemplo (28), se observa que, aunque el partido basa su discurso en el mismo término, la creación de la autoimagen se organiza alrededor de la destrucción de la cara de los oponentes, en este caso, del Partido Popular. El Partido Socialista Obrero Español señala directamente a quien culpa de la situación actual en la política pública.

Tal uso de las expresiones metafóricas, aunque ya se estudia desde hace algún tiempo, resulta ser muy útil en el contexto del discurso político digital. El modelo de comunicación actual requiere de los internautas un intercambio continuo y, además, rápido de las opiniones o ideas. Por consiguiente, las características persuasivas de las metáforas pueden servir perfectamente a los que utilizan las redes sociales, especialmente Twitter, para la comunicación política, tanto con los ciudadanos como con otros políticos o instituciones. Si se pretende que los mensajes breves y fragmentarios que se cuelgan en la plataforma y que tienen límite de caracteres contengan un mensaje completo que transmita tantas informaciones como sean posibles, también para reforzar claramente la imagen positiva del partido, la metáfora puede ser una de las herramientas principales.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido comprobar brevemente cómo los políticos del Partido Popular, del Partido Socialista Obrero Español, usan el lenguaje para presentar su cara positiva ante los votantes.

Se ha demostrado que los políticos utilizan metáforas estructurales basadas en los términos característicos para *guerra*, *construcción*, *juego* o *viaje*, aunque conviene resaltar que en los ejemplos se han aplicado también otros conceptos que apelan a los problemas de la sociedad española. En la mayoría de los ejemplos los partidos siguen el eje del cuadrado ideológico que *hace énfasis a sus cosas buenas*, aunque se han notado también unos casos en los que se habla directamente de manera negativa de otros partidos. También no se ha recogido ningún ejemplo que realice el segundo eje de la creación de la autoimagen, es decir, que *minimice las cosas malas* del partido o las cosas buenas de los adversarios.

En lo que atañe al ámbito de redes sociales, gracias a los rasgos característicos de Twitter los partidos elaboran los comentarios cortos, donde el mensaje debe ser transmitido de manera concisa. Se observa que los políticos tratan de presentar todas las cuestiones problemáticas en términos mucho más accesibles para el usuario medio de la lengua.

En definitiva, el trabajo puede ser un punto de partida para otras investigaciones del lenguaje utilizado en Internet, no solamente en el ámbito político, que se centren en otras perspectivas lingüísticas, como, por ejemplo, el léxico evaluativo. Asimismo, el análisis puede ofrecer algún punto de vista más para la formación de los especialistas de otras áreas de humanidades, como, por ejemplo, en las carreras del periodismo, ciencias sociales o políticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abejón Mendoza, P., Sastre, A., & Linares Rodríguez, V. (2012). Facebook y Twitter en campañas electorales en España. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 5(3), 129-159.
- Barber, B. (2004). *Which Technology and Which Democracy?*. En, H. Jenkins & D. Thorburn, *Democracy and New Media*. (pp. 150-159). The M. I. T. Press.
- Bilbeny, N. (2017). *Vieja y nueva política*. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/opinion/20170528/422988600391/vieja-y-nueva-politica.html>
- Bralczyk, J. (2009). *O języku propagandy i polityki*. Wydawnictwo Trio.
- Dobrzyńska, T. (1994). *Mówiąc przenośnie – studia o metaforze*. Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich.
- Escandell Vidal, M. V. (2007). *Introducción a la pragmática*. Ed:Ariel.
- Innerarity, D. (2015). *Vieja y nueva política*. El País. http://www.elespanol.com/saberes/20151226/89741037_0.html
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra.
- López Eire, A., & de Santiago Guervos, J. (2000). *Retórica y comunicación política*. Cátedra.
- López Meri, A., Marcos García, S., & Casero Ripollés, A. (2017). ¿Qué hacen los políticos en Twitter? Funciones y estrategias comunicativas en la campaña electoral española de 2016. *El profesional de la información*, 26(5), 795-804.

- Mancera Rueda, A., Pano Alamán, A. (2014). Nuevas dinámicas discursivas en la comunicación política en Twitter. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 56, 53-80.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Gredos.
- Tortella, G. (2018). *Vieja y nueva política*. El Mundo. <https://www.elmundo.es/opinion/2018/08/08/5b6973fa-e2704ea61e8b4610.html>
- Túñez, M., & Sixto, J. (2011). Redes sociales, política y Compromiso 2.0: La comunicación de los diputados españoles en Facebook. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 210-246.
- Valero, M. (2016). *España sacará la artillería contra Panamá en el G-20 por su opacidad fiscal*. El Confidencial. https://www.elconfidencial.com/economia/papeles-panama/2016-04-12/espana-exigira-a-panama-que-comparta-informacion-rapido-y-de-manera-amplia_1182386/
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 29, 9-36.
- Van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista Signos*, 39(60), 49-74.
- Van Dijk, T. (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso y sociedad*, 10(1), 137-162.
- Zugasti Azagra, R., & García Ortega, C. (2018). Los temas de los líderes políticos españoles en Twitter. Análisis de las dos campañas electorales de 2015. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 16(1), 136-159.

48

ACTIVIDADES DEPORTIVAS RECREATIVAS PARA LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES DEL CONSEJO POPULAR SAN LÁZARO

RECREATIONAL SPORTS ACTIVITIES FOR THE PARTICIPATION OF THE YOUNG PEOPLE OF THE SAN LÁZARO COUNCIL

Emiliano Andrés Reyes Barrizonte¹

E-mail: arbarrizonte@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6903-0783>

Arays Hernández Garay¹

E-mail: ahernandez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7679-0465>

Alejandro Valero Inerarity²

E-mail: alejandrovaleroinerarity@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0120-0904>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

² Ministerio del Deporte. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Reyes Barrizonte, E. A., Hernández Garay, A., & Valero Inerarity, A. (2020). Actividades deportivas recreativas para la participación de los jóvenes del Consejo Popular San Lázaro. *Revista Conrado*, 16(77), 374-382.

RESUMEN

Esta investigación es el resultado de una ardua jornada investigativa, motivada por la búsqueda de elementos sobre la participación de las actividades recreativas en el Consejo Popular San Lázaro, municipio Cienfuegos, a través del accionar de un promotor de la recreación física, con el propósito de programar y desarrollar un Plan de Actividades Deportivas Recreativas para los jóvenes de 15 – 20 años. Para la realización de dicha investigación se utilizó una muestra de 29 jóvenes, de ellos 17 del sexo masculino y 12 del sexo femenino, a los cuales se le aplicaron técnicas y métodos investigativos como: la observación, la entrevista, la encuesta y la medición, lo que permitió obtener los resultados de dicha investigación, pudiendo arribar a conclusiones significativas tales como: Con el resultado de este estudio se corrobora la hipótesis que: con la aplicación de un Plan de Actividades Deportivas Recreativas se incrementó la participación de los jóvenes de 15 y 20 años del Consejo Popular San Lázaro.

Palabras clave:

Actividades deportivas, recreación, participación.

ABSTRACT

This investigation is the result of an arduous investigative day, motivated by the search of elements on the participation of the recreational activities in the Popular Council San Lázaro, municipality Cienfuegos, through working of a promoter of the physical recreation, with the purpose of to program and to develop a planning of Recreational Sport Activities for the youths of 15 - 20 years. For the realization of this investigation a sample of 29 youths was used, of them 17 of the masculine sex and 12 of the feminine sex, to which were applied technical and investigative methods as: the observation, the interview, the survey and the mensuration, what facilitated to obtain the results of this investigation, being able to arrive to such significant conclusions as: With the result of this study the hypothesis is corroborated that: with the application of a planning of Recreational Sport Activities it was increased the participation of the youths of 15 and 20 years of the Popular Council San Lázaro.

Keywords:

Sport activities, recreation, participation.

INTRODUCCIÓN

El deporte es una de las actividades más antiguas y carismáticas que existen, puede catalogarse como una joya del ingenio humano, capaz de motivar por sí misma su práctica de manera entusiasta y sistemática. Con la práctica del deporte el individuo se va preparando para resolver los problemas que plantea la vida cotidiana.

El deporte es toda aquella actividad que involucra movimiento físico, a menudo, asociada a la competitividad deportiva. Los mismos son un entretenimiento tanto para quien lo realiza como para quien observa su práctica. El deporte ha sido definido en más de una oportunidad como un fenómeno complejo y apasionante. Hablar de deportes en Cuba es hablar de identidad nacional, todo ello por la significación que le ha prestado nuestra revolución desde su triunfo hasta nuestros días. Todo cubano tiene la posibilidad de practicar deportes de forma gratuita sin distinción de edad, género, raza, creencias religiosas o filiación política. En tal sentido, la comunidad se convierte en el primer escalón del deporte recreativo.

La recreación comunitaria se evidencia como una propuesta novedosa para dinamizar el desarrollo de nuestra ciudad, a partir de la debilidad de procesos recreativos de carácter estructural, la escasa motivación y la pobre programación no acorde con los intereses de los jóvenes provoca junto a otros factores un estado de insatisfacción recreativa que por su envergadura puede ser considerado de nivel social.

La recreación es un fenómeno social, es un derecho del pueblo como forma cultural. La misma asegura las condiciones socio-económicas y desempeña un gran papel por sus valores específicos en la opción y en el ser una actividad de auto desarrollo que cumple la recreación (Formación Cultural Integral), cualquier actividad que se realice en el tiempo libre y aporte características positivas a la personalidad es considerado como recreativa.

La recreación es la realización de actividades de diversos tipos que se ejecutan en el tiempo libre, van a tomar como marco y acción una instalación, el campo deportivo o simplemente los recursos que ofrece la propia naturaleza para brindar al individuo la satisfacción de una necesidad de movimiento. Representa para los jóvenes una contribución a su desarrollo físico social, intelectual, la acción, la aventura e independencia.

La recreación es aquella actividad humana libre, placentera, ejecutada individual o colectiva, destinada a perfeccionar al hombre. Le brinda la oportunidad de emplear el tiempo libre en ocupaciones espontáneas y organizadas que le permite volver al mundo vital de la naturaleza y lo

incorpora al mundo creador de la cultura, que sirve a su integración comunitaria y al encuentro de su propio yo y que propone en última instancia a su plenitud y felicidad.

Los objetivos de la Recreación Física se caracterizan por:

- Contribuir al desarrollo multilateral del individuo.
- Proporcionar a través de la participación sistemática, un nivel de preparación física general superior.
- Contribuir a la incorporación de hábitos socialmente aceptables como son el respeto a las reglas establecidas en las actividades, la disciplina, el auto control, el colectivismo, el sentido de la responsabilidad, entre otras.
- Dar oportunidades por medio de la participación para la formación moral y el desarrollo socio político ideológico
- Facilitar durante el desarrollo de actividades, la observación de la naturaleza y la sociedad, la vinculación del conocimiento cultural y técnico en el contexto común que permite la profundización en la concepción científica del mundo.

La estructura de la recreación desde el punto de vista del individuo se traduce en el tiempo por la realización de actividades con aceptación, no obligatorias uso de acuerdo al sexo, edad, estado civil, intereses, medio donde se desarrolla o vive, nivel escolar, sector poblacional y situación socio-económica.

Esta actividad apunta hacia un desarrollo humano, se enfoca de manera más heterogénea y rica, de forma tal que satisfaga a todos, o al menos a la mayoría. Ella encierra diversas alternativas que van desde el ocio, la diversión y el entretenimiento hasta otras, en las cuales se disfruta mediante el aprendizaje, el conocimiento, la creación artística, la instauración y el desarrollo de nuevas relaciones interpersonales, las prácticas deportivas entre otras.

Múltiples investigaciones se han realizado sobre la influencia de los proyectos, programas o planes de actividades recreativos en el bienestar de la población, así se encuentra lo declarado por el Ministerio Nacional de Educación de Bogotá, que, en su constitución, la cultura colombiana reconoce que la recreación se ha entendido como un espacio de libertad complementaria de las actividades cotidianas, el mismo ha trabajado diferentes proyectos comunitarios como:

- Danza y expresión corporal. En este proyecto se construyen alternativas de enriquecimiento y desarrollo de la cultura del país.
- Actividad Física y Salud. El proyecto pedagógico de Actividad Física y Salud da la opción de construir las particularidades y especificidades en el campo

preventivo, de mantenimiento, o de recuperación de la salud a través de la actividad física.

- El aprovechamiento del tiempo libre. Este proyecto es de responsabilidad comunitaria y social, tiene una alta posibilidad de concreción en propuestas como la de la ciudad educadora, en la cual todos los espacios de la ciudad pueden albergar, con sentido formativo, a los niños y jóvenes en sus búsquedas artísticas, deportivas, expresivas, intelectuales o de pasar tranquilamente su tiempo.

Diversos estudios (Hernández & Gallardo, 1994; Borysenko, 1998; Areiza, 2001) han demostrado que la actividad física sistemática, ya sea en forma de deporte de competencia, en forma de deporte recreativo o simplemente asistiendo a un gimnasio para recibir clases de Educación Física, provoca mejoría en el estado de salud de las personas y cambia positivamente el entorno social.

Fania (2007); Pérez (2008); Garrido (2010), han hecho propuestas de Actividades Físicas Deportivas Recreativas para incrementar la participación y así aprovechar mejor el tiempo libre de los niños.

En Cuba se han aplicado numerosos programas o plan de actividades, de ellos son particularmente interesantes los modelos utilizados en fechas más recientes que toman entre su quehacer como centro cultural a los centros docentes. Entre los que se encuentran otros trabajos que tratan sobre la Sociología del tiempo libre y el consumo de la población de los autores García (1996); y Zamora (1998), que abordan los profundos cambios estructurales producidos en Cuba, unidos a las necesidades crecientes de información, los problemas relacionados con el tiempo libre y el consumo cultural, recreativo y turístico.

Salazar (2009), realiza un estudio sobre el tiempo libre y las actividades recreativas en las semanas de receso docente en la escuela Julio A. Mella, donde realiza una serie de actividades en esa escuela para suplir las necesidades recreativas de los estudiantes en ese período de tiempo, debido a que, en él los mismos se encuentran desocupados, sin ninguna oferta recreativa.

Leiva (2008), por su labor en la comunidad e interés por la misma realizó el trabajo titulado: Programación recreativa para el trabajo en la comunidad en los jóvenes de 20 a 30 años en el Consejo Popular de las Calabaza de Zagua de Tánamo. Donde brinda a esta comunidad una amplia gama de distintos planes de la recreación, que tienen el trabajo con estas edades.

Barreira (2008), en su investigación realiza actividades físicas para la utilización del tiempo libre de los jóvenes con problema de conducta del Consejo Popular Arriete

– Ciego Montero. Por último se hace referencia a uno de los más recientes trabajos, el cual se realizó en las edades de 11 a 30 años en el municipio de Cienfuegos por el autor Lemus (2014), para conocer las causas que impiden la participación de la población en las actividades recreativas, en el desarrollo de la investigación se aplicaron las técnicas de encuestas a 200 sujetos arrojando que las causas fundamentales que impiden una participación general de la población en las actividades recreativas que se realizan son: la falta de calidad de las actividades, la poca divulgación de las mismas y que las ofertas de las actividades recreativas no son buenas, se puede agregar que en la mayoría de los casos encuestados, las actividades recreativas que realizan con agrado en la semana son: ver la televisión, escuchar música, asistir a las fiestas y a la playa.

Muchas de estas investigaciones han tomado como referencias los aportes de Pérez (1997, 2002), quien ha realizado varias investigaciones sobre el tema y ha propuesto planes de actividades como juegos predeportivos, competencias deportivas, festivales recreativos, programas A jugar, entre otros. Sin embargo, los resultados de un diagnóstico realizado demostraron ausencia de trabajo con respecto a las actividades físicas recreativas organizadas en el Consejo Popular y por ello, existe la necesidad de utilizar vías novedosas para incrementar la participación de los niños mediante la utilización de diferentes manifestaciones de la Cultura Física y el Deporte.

Con este trabajo se tiene la intención de dar a conocer y buscar una solución para contribuir a la participación en la práctica de las actividades recreativas en el consejo popular y la influencia que puede tener la aplicación de la misma para la especialidad de Cultura Física y la formación de profesionales de la Recreación, la Cultura Física y el Deporte.

Por lo antes expuesto y la carencia de un plan de actividades deportivas recreativas que responda a los gustos y preferencias de los jóvenes, se formula como objetivo general: Diseñar el efecto de un plan de actividades deportivas recreativas para incrementar la participación de los jóvenes de 15 y 20 años del Consejo Popular San Lázaro.

DESARROLLO

La recreación física es considerada como: el conjunto de actividades de contenido físico – deportivo o turístico a las cuales el hombre se dedica voluntariamente en su tiempo libre, para el descanso activo, la diversión y el desarrollo individual (Pérez, 1997).

Estas actividades de contenidos físicas recreativas son consideradas: a aquellas con flexibilidad de interpretación y cambios de reglas que permiten la continua incorporación de formas técnicas y de comportamientos estratégicos, con capacidad de aceptación por parte de los participantes de los cambios de papeles en el transcurso de la actividad, constitución de grupos heterogéneos de edad y sexo, gran importancia de los procesos comunicativos y de empatía que se puede generar aplicación de un concreto tratamiento pedagógico y no especialización, ya que no se busca una competencia ni logro completo (Camerino & Castañer, 1988).

Del Socorro (1998); González (1998); Areiza (2001); y Ramos (2005), agrupan las manifestaciones las actividades recreativas físicas según como se manifiestan en: juegos recreativos, deportivos, profiláctico o de mantenimiento de la condición física, turístico, de rehabilitación y especiales (la caza deportiva, la pesca deportiva, el buceo recreativo y la fotografía subacuática).

Los objetivos y características de la actividad deportiva recreativa son múltiples los cuales se resumen en los siguientes puntos: (Cuba. Instituto Nacional de Deporte y Recreación, 2004)

- Posibilita la ocupación del tiempo libre. Orientándose principalmente al avance y auge del deporte para todos o deporte popular.
- Es una forma real de satisfacer las demandas de la mayoría de la población y una posibilidad de acceder a las exigencias de la sociedad futura que se está configurando. Es una constante promoción de todos, anulando la selección. Todo el mundo puede participar sin que la edad, el sexo o el nivel de entrenamiento se conviertan en factores licitadores. Debe responder a las motivaciones individuales.
- Es una alternativa al deporte tradicional anclado en jerarquías y burocracias instrumentalizando un tipo de práctica deportiva más popular, accesible y económica.
- Estructura el ocio como una actividad formativa. Tiene una dotación de carga pedagógica suficiente y capaz de impregnarle un significado vivencial y de experiencia que sea capaz de permitir la libre proyección de la personalidad. Por sus características se podría definir esta actividad como compensatoria de déficit existenciales de la vida habitual, es más se puede incluir en el concepto de educación permanente.
- Los diferentes comportamientos motrices implican inherentemente un fin educacional, nunca otro cuya imposición pueda sustraer su naturaleza de ocio a la actividad. Las prácticas recreativas no descartan el

aprendizaje bien de habilidades o técnicas, bien de actitudes.

- Hace renacer un cierto número de valores educativos tales como: buscar la comunicación social, divertirse a través del juego y del deporte, estimular la creatividad, buscar la coeducación, ofrecer la diversidad (diferencia con lo cotidiano), estimular la cooperación y el espíritu de equipo, solidaridad, respeto a sus compañeros, adversarios y jueces.
- Debe activar a la persona, darle ocasión de mover su cuerpo, aunque su principal objetivo no sea el esfuerzo físico como tal.
- La concepción de persona que juega es más importante que la de persona que se mueve. Se busca una actividad física, pero ante todo lúdica. Esto permite una simplificación en lo que se refiere a las reglas del juego, el material necesario, el terreno de práctica, entre otras.
- El jugar con los demás es más importante que el jugar contra los demás. El ganar o perder, elemento agonístico de la práctica, pasa de ser objetivo a medio utilizado para divertirse.
- Se efectúa libre y espontáneamente con absoluta libertad para su elección. No debe existir obligatoriedad en la participación. La elección de las actividades debe permitir que la participación sea activa o pasiva.
- Se realiza desinteresadamente, solo por la satisfacción que produce.
- Da lugar a la liberación de tensiones propias de la vida cotidiana.
- Se realiza en un clima y con una actitud predominantemente entusiasta, constituyendo un espacio ideal para la mejora del contacto social y el reencuentro.
- No deberán estar sometidas a reglamentaciones demasiado rígidas o encaminadas a la consecución de objetivos que la determinen o encasillen de forma excesiva, invalidando su característica fundamental de ocio. Las reglas pueden ser creadas y/o adaptadas (a ellos mismos o a la situación) por los propios participantes. Sus opiniones y posibilidades son un elemento fundamental a tener en cuenta. Esto implica una aportación creativa por parte de los participantes.
- Ha de despertar la autonomía de los participantes: En la decisión de inicio, organización y regulación de la actividad; Potenciar la colaboración de todos los participantes en la organización de la actividad y en la resolución de los problemas que surjan en la práctica deportiva (decisión de juegos o deportes a realizar, reglas del juego, problemas de entendimiento y convivencia, contenido organizativo...)

- Se utiliza la variedad de actividades como atracción. Existen múltiples posibilidades de opción en cuanto al tipo de actividades y como practicarla.
- No espera un resultado final ni una realización acabada, sino que solo anhela el gusto de la participación activa. Se busca la reducción del espíritu competitivo. No exclusión, sino evitar que sea la finalidad.

La planificación de estas actividades físicas recreativas consiste en el aseguramiento de las condiciones óptimas para el desarrollo armónico de todos los miembros de la sociedad de su libre actividad, con la finalidad de consolidar las mejores relaciones entre la sociedad y la personalidad. Según Pérez (1997), la planificación de las actividades físico recreativas no es una fórmula para sumar los intereses y preferencias de los distintos grupos de edades a un plan concebido en el municipio o consejo popular, es además tener en cuenta las características psicológicas, fisiológicas y sociológicas de la comunidad para la cual se realiza la planificación. Los intereses, preferencias, el cómo realizarlas, la postura de los participantes en relación a la ejecución de las actividades y dónde les gustaría y con quién son aspectos que deben ser considerados en una programación recreativa de calidad.

A partir de estos criterios se desarrolla la investigación utilizando una población de 37 Jóvenes se tomó una muestra de 29 que representa el 78,4 % de la población, de ellos 12 del sexo femenino y 17 masculino, a los cuales se le realizó un diagnóstico inicial y una prueba final.

Los resultados del diagnóstico inicial reflejan que la participación en actividades deportivas recreativas de los jóvenes del Consejo Popular San Lázaro es mala, solo el 27,6% de los jóvenes realizan las mismas (tabla 1).

Tabla 1. Resultados de la participación de los jóvenes en actividades recreativas.

	Si	%	No	%	A veces	%
Femenino	3	25,00	7	58,33	2	16,67
Masculino	5	29,41	9	52,94	3	17,65
Total	8	27,59	16	55,17	5	17,24

Cuando se les preguntaban a los jóvenes las razones por la no participación en las actividades el 82.8 % de la muestra reflejaban la falta de ofertas recreativas. Las actividades que se convocan en el Consejo Popular San Lázaro son para los niños y nunca tienen en cuenta esta edad (Tabla 2).

Tabla 2. Razones por las que no participan en actividades recreativas en su tiempo libre.

	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Falta tiempo	1	5,88	0	0,00	1	3,45
Falta oferta	15	88,24	9	75,00	24	82,76
Causa económica	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Causa física	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Otras prioridades	1	5,88	3	25,00	4	13,79
Otras razones	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	17	100,00	12	100,00	29	100,00

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, se decidió realizar a los jóvenes una encuesta para determinar los gustos y preferencias de los mismos, arrojando que las de mayores privilegios son: Kikimbol y dominó con más de un 90 % de solicitud (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados de los gustos y preferencias por las actividades deportivas.

Actividades Deportivas	Femenino	%	Masculino	%	Total	%
Béisbol	3	25,00	17	100,00	20	68,97
Fútbol	3	25,00	15	88,24	18	62,07
Mini futbol	1	8,33	13	76,47	14	48,28
Baloncesto	7	58,33	11	64,71	18	62,07
Voleibol	9	75,00	13	76,47	22	75,86
Kikimbol	11	91,67	17	100,00	28	96,55
pelotica de goma	2	16,67	15	88,24	17	58,62
bailoterapia	12	100,00	5	29,41	17	58,62
Encuentros deportivos	5	41,67	13	76,47	18	62,07
Torneo de domino ,dama y Ajedrez	9	75,00	15	88,24	24	82,76
Competencia de bailes	11	91,67	5	29,41	16	55,17
Competencias de Bicicletas	1	8,33	7	41,18	8	27,59
Proyección de videos	7	58,33	9	52,94	16	55,17
Actividades recreativas culturales	9	75,00	9	52,94	18	62,07
Ajedrez	3	25,00	7	41,18	10	34,48
Dama	5	41,67	11	64,71	16	55,17
Parchís	7	58,33	9	52,94	16	55,17
Dominó	11	91,67	17	100,00	28	96,55

Plan de Actividades deportivas recreativas

Objetivo General: Incrementar la participación a través de actividades deportivas recreativas, sustentadas en los gustos y preferencias de los jóvenes de 15 a 20 años del Consejo Popular San Lázaro.

Objetivo Específicos:

Establecer un sistema de participación en las diversas actividades que sea permanente y que se convierta en un aspecto estratégico.

Transformar la utilización del tiempo libre a través de actividades deportivas recreativas, sustentadas en los gustos y preferencias de los de los jóvenes de 15 a 20 años del Consejo Popular San Lázaro.

Lograr cambios de los intereses, aspiraciones y necesidades de los jóvenes, que permitan desarrollar nuevas tendencias de uso del tiempo libre en el Consejo Popular San Lázaro.

Explotar óptimamente; las áreas permanentes y módulos recreativos en función del plan de actividades.

Disminuir los índices y factores de riesgo en la comunidad mediante actividades físicas recreativas, mancomunadas con todos los factores

Marco Temporal

Caracterización del Consejo Popular San Lázaro. Junio 2017

- Participantes (Fuerza técnica del consejo).
- Responsables (Grupo de recreación del consejo).

Levantamiento de áreas o instalaciones. Julio del 2017

- Participantes (Fuerza técnica del consejo).
- Responsables (Especialistas de recreación de todos los organismos)

Elaboración del plan de actividades físicas recreativas. Agosto del 2017 (Tabla 4).

- Aplicación del plan de actividades físicas recreativas.
- Según calendario Septiembre del 2017 – Enero del 2018
- Termina la investigación en febrero del 2018

Levantamiento del Consejo Popular San Lázaro

- Cancha de Baloncesto:1
- Implementos de jugar Béisbol.
- Balones de Fútbol, Baloncesto.
- Juegos de Damas, Dominó, Parchís, Ajedrez.
- Cantidad de jóvenes: 29
- Femenino: 12
- Masculino: 17

Tabla 4. Plan de actividades deportivas recreativas.

No	Actividad	Hora	Lugar	Fecha	Responsable	Ejecuta
1	Festival deportivo recreativo	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	septiembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
2	Copa deportiva: Voleibol masculino y femenino Kikimbol Masculino y femenino Juegos de mesas	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	septiembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
3	Copa deportiva: Voleibol masculino y femenino Kikimbol Masculino y femenino Juegos de mesas	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	octubre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
4	Copa deportiva: Voleibol masculino y femenino Kikimbol Masculino y femenino Juegos de mesas	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	octubre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
5	Festival deportivo recreativo Torneo de Domino, Dama y Ajedrez	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	octubre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
6	Festival deportivo recreativo Torneo de domino, dama y ajedrez	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	octubre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
7	Campeonato de dominó Competencia de bailes Bailoterapia	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	octubre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación

8	Competencias de Bicicletas Juego de Mesas y proyección de video	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	octubre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
9	Torneo de Domino, Dama y Ajedrez	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	octubre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
10	Proyección de video	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	octubre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
11	Pelotita de goma. Dominó y juegos de mesas	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	octubre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
12	Copa deportiva: Fútbol femenino y masculino Juegos de mesas Competencia de baile	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	noviembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
13	Copa deportiva: Fútbol femenino y masculino Juegos de mesas Competencia de baile	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	noviembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
14	Festival deportivo recreativo	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	noviembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
15	Proyección de video	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	noviembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
16	Campeonato de dominó Competencia de baile Bailoterapia	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	noviembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
17	Competencia de Fútbolito	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	noviembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
18	Torneo de Domino, Dama y Ajedrez	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	noviembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
19	Festival deportivo recreativo	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	noviembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
20	Campeonato de dominó Competencia de bailes Bailoterapia	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	noviembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
21	Copa de Béisbol (Masculino) Juegos de mesas Juegos recreativos diversos	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	diciembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
22	Copa de Béisbol (Masculino) Juegos de mesas Juegos recreativos diversos	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	diciembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
23	Festival deportivo recreativo	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	diciembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
24	Proyección de video	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	diciembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
25	Campeonato de dominó Competencia de bailes	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	diciembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
26	Copa de Baloncesto femenino y masculino Juegos de mesas	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	diciembre del 2017	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
27	Copa de Baloncesto femenino y masculino Juegos de mesas	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	enero del 2018	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
28	Torneo de Domino, Dama y Ajedrez	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	enero del 2018	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
29	Proyección de video	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	enero del 2018	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
30	Pelotita de goma. Dominó y juegos de mesas	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	enero del 2018	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación

31	Festival deportivo recreativo	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	enero del 2018	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
32	Competencia de Futbolito	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	enero del 2018	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación
33	Competencia de Fútbol y Kikimbol	9:00 a 12:00	Consejo Popular San Lázaro	enero del 2018	Promotor de Recreación	Promotor de Recreación

Después de realizada las 9 observaciones a las actividades que ejecutaba el especialista de recreación en el Consejo Popular San Lázaro; se computaron los resultados siguientes (tabla 5).

En el 77,8 de las observaciones realizadas a las actividades deportivas recreativas la participación de los jóvenes fue buena, ya que las mismas eran de sus intereses, agrado y estaban acorde a sus necesidades recreativas

Sexo Femenino: de 12 jóvenes tomadas como muestra, 11 que representa el 91,7% fueron evaluadas de bien, las mismas de 47 actividades realizadas los fines de semana, participaron frecuentemente más del 80 % de las actividades. 1 joven que representa el 8,3 % de la muestra alcanzó evaluación de regular ya que participaron activamente entre un 79.9 y 70 % de las actividades.

Sexo masculino: de 17 jóvenes tomadas como muestra, 13 que representa el 76,5 % fueron evaluadas de bien, los mismos de 47 actividades realizadas los fines de semana, participaron frecuentemente más del 80 % de las actividades. 3 jóvenes que representa el 17,6 % de la muestra alcanzaron la evaluación de regular ya que participaron activamente entre un 79.9 y 70 % de las actividades y 1 que representa el 5,9 % alcanzó la evaluación de mal.

De forma general, de 29 jóvenes tomados como muestra, 24 que representa el 82,8% fueron evaluados de bien, 4 para unos 13,8 % evaluados de regular y 1 evaluado de mal para un 3,4 % de la muestra.

Tablas 5. Resultados generales de la participación activa en las actividades.

Participación activa en las actividades						
	Femenino	%	Masculino	%	Total	%
Bien	11	91,67	13	76,47	24	82,76
Regular	1	8,33	3	17,65	4	13,79
Mal	0	0,00	1	5,88	1	3,45
Total	12	100,00	17	100,00	29	100,00

Después de haber obtenidos los resultados del pretest y postest de los 2 indicadores operacionales de la investigación se decidió aplicar la prueba no paramétrica de Wilconxon que detecta las diferencias de distribución en cuanto al comportamiento de la misma variable en el mismo grupo de sujetos y en 2 momentos distintos.

Dichas pruebas establecen, las decisiones de aceptar o no las diferencias intragrupal se basan en la significación asintótica, la que debe comportarse por debajo de valores de 0,05 lo que indica que la variable difiere en su distribución.

Cuando se valora los resultados de las pruebas de Wilconxon, la misma arrojó que la significación asintótica bilateral de ambas pruebas es menor que el nivel de significación de α 0.05 por tanto se acepta la hipótesis, los indicadores aplicados para evaluar la variable son eficaces (hipótesis alterna) (Tabla 6).

Tabla 6. Resultado de la prueba de Wilconxon.

	Postest_Part. activa - Pretest_Part. activa	Postest_satisfacción - Pretest_satisfacción
Z	-4,491(a)	-4,491(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000

a Based on positive ranks.

b Wilconxon Signed Ranks Test

CONCLUSIONES

Con el resultado de este estudio se corrobora nuestra hipótesis que: con la aplicación de un plan de Actividades Deportivas Recreativas se incrementó la participación de los jóvenes de 15 y 20 años del Consejo Popular San Lázaro.

A través de la prueba de Wilconxon se pudo constatar que era efectivo el plan de Actividades Deportivas Recreativas que se le aplico a los jóvenes de 15 y 20 años, para un 95% de confiabilidad.

La participación de los jóvenes en las actividades físicas recreativas antes de ejecutar el plan de Actividades era mala por: la falta de ofertas recreativas que existía en el Consejo Popular San Lázaro.

Los resultados de los 2 indicadores evaluados en la investigación mejoraron con respecto a la prueba de diagnóstico efectuada en la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Areiza Londoño, M. (2001). Recreación, Actividad Física y Salud. (Ponencia). II Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Cali, Colombia.

- Barreira Morales, D. (2008). *La utilización del tiempo libre de los jóvenes con problema de conducta del Consejo Popular Arriete – Ciego Montero*. (Trabajo de Diploma). Universidad de Cienfuegos.
- Borysenko, J. (1998). *Como alcanzar el bienestar físico y emocional mediante el poder de la mente*. Norma.
- Camerino, O., & Castañer, M. (1988). *1001 Ejercicios y juegos de recreación*. Paidotribo.
- Cuba. Instituto Nacional de Deporte y Recreación. (2004). *Orientaciones Técnicas Metodológicas de la Dirección Nacional de Recreación*. INDER.
- Del Socorro Gómez, M. (1998). Recreación: Factor del desarrollo integral del ser humano. (Ponencia). V Congreso Nacional de Recreación. Manizales, Colombia.
- Fania Batista, F. (2007). *Actividades físicas recreativas para incrementar la participación de los niños de 10 a 12 años de la zona rural de Valles del Sol, Municipio Sotillo*. <http://www.monografia.com/trabajos86/actividades-fisicas-recreativas-incrementar-participacion-niños.shtml>
- García Ferrando, M. (1996). *Las prácticas deportivas de porte español*. Secretaría de Estado de Educación.
- Garrido Soriano, M. (2010). Propuestas de Actividades Físicas Deportivas Recreativas para la utilización del tiempo libre en edades de 5 años. <https://www.monografias.com/trabajos82/propuestas-actividades-fisicas-recreativas/propuestas-actividades-fisicas-recreativas3.shtml>
- González Millán, M. (1998). *La recreación como perfil profesional*. http://www.redcreacion.org/relareti/documentos/perfiles_profesionales.html
- Hernández Vázquez, M., & Gallardo Guerrero, L. (1994). Marco conceptual: las actividades deportivo-Recreativas. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 58-67.
- Leiva Gerés, A. (2008). *Programación recreativa para el trabajo en la comunidad en los jóvenes de 20 a 30 años en el consejo popular de Calabaza de Zagua de Tánamo*. <http://www.genteactiva.com/>
- Lemus Alberola, J. F. (2003). *Principales causas que afectan la recreación Cienfueguera en las edades de 11 a 30 años*. (Trabajo de Diploma). Universidad de Cienfuegos.
- Pérez Domínguez, Y. J. (2008). *Propuesta de acciones para incrementar la participación en actividades física recreativas en jóvenes de 16-20 años en el Municipio Carlos Arvelo*. <http://www.ilustrados.com/tema/13199/Propuesta-acciones-para-incrementar-participacion-actividades.html>
- Pérez Sánchez, A. (1997). *Recreación. Fundamentos Teórico- Metodológicos*. Instituto Politécnico Nacional.
- Pérez Sánchez, A. (2002). Tiempo Libre y Recreación y su relación con la Calidad de Vida y el desarrollo individual. (Ponencia). VII Congreso Nacional de Recreación. Cartagena de Indias, Colombia.
- Ramos Rodríguez, A. E. (2005). *Tiempo Libre y Recreación en el Desarrollo local*. Revista Granmense De Desarrollo Local, 3(1), 73-87.
- Salazar Hernández, Y. (2009). *El tiempo libre y las actividades recreativas en las semanas de receso docente en la escuela Julio A. Mella*. <https://www.monografias.com/trabajos64/actividades-recreativas-semanas-receso-docente/actividades-recreativas-semanas-receso-docente2.shtml>
- Zamora, R. (1998). *Sociología del tiempo libre y el Consumo de la población*. Ciencias Sociales.

49

EL TRATAMIENTO SISTÉMICO A LAS HABILIDADES PROFESIONALES PEDAGÓGICAS DESDE EL CONTENIDO CURRICULAR

SYSTEMIC TREATMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL SKILLS FROM THE CURRICULAR CONTENT

Gilberto Zúñiga Calzadilla¹

E-mail: gilbertoz@uho.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1400-0813>

Jorge Luis León González²

E-mail: jlleon@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2092-4924>

¹ Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya". Cuba.

² Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Zúñiga Calzadilla, G., & León González, J. L. (2020). El tratamiento sistémico a las habilidades profesionales pedagógicas desde el contenido curricular. *Revista Conrado*, 16(77), 383-390.

RESUMEN

La formación y desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas requeridas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática, constituye un tema esencial en la formación profesional del estudiante de la Carrera Licenciatura en Educación Informática, por cuanto, les posibilita desempeñarse eficientemente en el ejercicio de sus funciones profesionales y resolver los problemas inherentes al objeto de la profesión. En tal sentido, se propone una metodología que posibilita la formación y desarrollo de estas habilidades, desde la profesionalización, problematización y sistematización del contenido del currículo, expresión de la lógica que caracteriza este proceso. La misma se constituye en un sistema de procedimientos, lógicamente estructurados en tres momentos con sus respectivas acciones, los cuales se conciben a partir de los aspectos teórico-conceptuales que definen la carrera y responden a la profesión; así como, los componentes esenciales de la formación profesional pedagógica del estudiante; lo que favorece la sistematización de las acciones y operaciones correspondientes a las habilidades

Palabras clave:

Formación profesional pedagógica, habilidades profesionales pedagógicas, proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The formation and development of the pedagogical professional skills required for the direction of the teaching-learning process of Computing, constitutes an essential subject in the professional formation of the student of the Career Degree in Computer Education, As such, it enables them to perform efficiently in the exercise of their professional functions and solve the problems inherent in the purpose of the profession. In this sense, a methodology is proposed that enables the formation and development of these skills, from the professionalization, problematization and systematization of the content of the curriculum, expression of the logic that characterizes this process. It is constituted in a system of procedures, logically structured in three moments with their respective actions, which are conceived from the theoretical-conceptual aspects that define the career and respond to the profession; as well as, the essential components of the student's pedagogical professional training; what favors the systematization of the actions and operations corresponding to the skills.

Keywords:

Pedagogical professional training; professional pedagogical skills; teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

La formación y desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas: planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un tema esencial en la formación profesional del estudiante de la Carrera Licenciatura en Educación Informática. Desde esta perspectiva se ilustra una metodología que desde la profesionalización, problematización y sistematización del contenido del currículo de estudio, expresión de la lógica que caracteriza este proceso, favorece la formación y desarrollo de estas habilidades.

Ello parte de la necesidad de perfeccionar la formación profesional pedagógica del estudiante desde las potencialidades que ofrece el contenido del currículo debido al insuficiente dominio por parte del estudiante de las acciones y operaciones correspondientes a las habilidades requeridas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la informática en el ejercicio de la profesión en las diferentes esferas de actuación, como consecuencia de factores contradictorios que se manifiestan en la dinámica del proceso y que están determinados desde la propia concepción del plan de estudio, evidenciado en los objetivos y contenidos curriculares. Ello se expresa en la estructuración de los programas de disciplinas y asignaturas, al no precisarse las acciones correspondientes a estas habilidades, lo que ha limitado su sistematización a través de la ejecución de actividades que integren lo académico, laboral e investigativo (Zúñiga, 2015, 2016).

De ahí que se revele la existencia de una contradicción dialéctica que expresa el antagonismo entre dos polos de una misma naturaleza, es decir, entre la insuficiente preparación de los estudiantes para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática en las diferentes esferas de actuación y la necesidad de favorecer el dominio de las habilidades profesionales pedagógicas para el desarrollo de dicho proceso.

Se tomaron como referentes esenciales para el tratamiento sistémico a estas habilidades desde el contenido curricular los criterios de Márquez (1995, 2014); y Fuentes & Álvarez (1998), que expresan las relaciones entre las habilidades y el modo de actuación profesional pedagógico que le permite al egresado de la carrera aplicar los conocimientos, actuar y transformar el objeto de la profesión y por lo tanto, resolver los problemas profesionales pedagógicos que se manifiestan en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática en los diferentes contextos socio-educativos profesionales.

La metodología propuesta constituye un sistema estructurado en momentos y acciones, dirigido a la formación y desarrollo de las habilidades requeridas para la dirección

del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática a partir de las potencialidades del contenido del currículo de estudio y en particular del contenido informático.

La misma transcurre mediante la ejecución de un sistema de actividades académicas, laborales e investigativas que posibilitan la sistematización de las acciones y operaciones correspondientes a estas habilidades teniendo en cuenta la frecuencia, periodicidad, complejidad y flexibilidad de la ejecución de estas actividades. Posee además un carácter flexible, pues a pesar de que cada momento y acciones responden a un ordenamiento lógico, puede ser modificada en correspondencia con los cambios que ocurran en el objeto de transformación. Esta se implementa en la práctica en tres momentos:

El primer momento, profesionalización del contenido del currículo a partir de los aspectos teórico-conceptuales que definen la carrera y responden a la profesión constituye la base de las nuevas transformaciones, favorece en el estudiante, a partir de una sólida comprensión del rol de la escuela, sus relaciones con los contextos socio-educativos profesionales, sus tareas y funciones profesionales: la motivación y el compromiso hacia la profesión, la formación de una autovaloración adecuada en su gestión profesional, el desarrollo de intereses, conocimientos, habilidades y valores profesionales pedagógicos, así como, un pensamiento reflexivo y flexible para la identificación y solución de los problemas profesionales pedagógicos inherentes al objeto de la profesión, que se manifiestan en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática.

En este momento se recomienda implementar acciones desde las diferentes formas y tipos del trabajo metodológico, orientadas a la conceptualización y contextualización del contenido del currículo con énfasis en el contenido Informático, en función de los conocimientos y procedimientos informáticos esencialmente interactivos como base para la utilización eficientemente de los sistemas de aplicaciones, herramientas y recursos informáticos en la solución de problemas profesionales pedagógicos inherentes al objeto de la profesión, la automatización de la gestión educativa y las investigaciones pedagógicas, la búsqueda de contenidos en las redes informáticas, el uso de las tecnología de la información y las comunicaciones como medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en el software educativo, a través de actividades dirigidas a la búsqueda, selección, procesamiento interactivo y conservación de la información, así como, de otros recursos tecnológicos como la televisión educativa y el video educativo, las actividades de aprendizaje: webquest, cazatesoro, portafolios, unidades didácticas, etc, la navegación e interacción con los entornos virtuales de

enseñanza-aprendizaje y la educación a distancia, consecuentemente con las exigencias del contexto socio-histórico-cultural y el desarrollo científico, técnico y tecnológico, de manera que se contribuya a la formación y desarrollo de las habilidades desde las potencialidades que ofrece dicho contenido, ello implica:

- Diagnosticar el proceso de formación y desarrollo de las habilidades en los años, disciplinas, asignaturas, temas y clases, de manera que se garantice una adecuada planificación, organización, ejecución y control.
- Analizar la concepción del proceso de formación y desarrollo de las habilidades, desde los componentes del Plan de Estudio (Modelo del profesional, plan del proceso docente, programas de disciplinas, asignaturas y las indicaciones metodológicas y de organización de la carrera).
- Delimitar el contenido psicológico, pedagógico, didáctico, informático y tecnológico que singulariza el modo de actuación profesional pedagógico del Licenciado en Educación Informática relacionado con las habilidades requeridas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática; a partir del análisis de los aspectos teórico-conceptuales que definen la carrera y responden a la profesión.
- Contextualizar los aspectos teórico-conceptuales derivados de la lógica esencial de la profesión en los años, disciplinas, asignaturas, temas y clases, con énfasis en el modo de actuación profesional, relacionado con las habilidades.
- Determinar los problemas inherentes al objeto de la profesión que se manifiestan en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática. Lo que posibilitará, mediante la articulación de los componentes del modelo del profesional, la precisión de los métodos de solución de carácter general y particular, que se constituyen en el modo de actuación profesional y se sintetizan en las habilidades profesionales pedagógicas.

El **segundo momento**, problematización del contenido del currículo a partir de los componentes esenciales de la formación profesional pedagógica del estudiante, corresponde a la preparación de la ejecución del sistema de actividades académicas, laborales e investigativas, que garantiza la sistematización de las acciones y operaciones correspondientes a las habilidades. Esta preparación incluye las acciones de planificación, que implica la determinación de las habilidades y sus acciones y operaciones, así como, las de organización, que requieren del establecimiento de cuándo y con qué conocimientos se ejecutarán las mismas.

Este momento garantiza que la formación y desarrollo de las habilidades se conciba sobre la base de la

problematización del contenido del currículo a partir de la conceptualización y contextualización de los aspectos teórico-conceptuales que definen la carrera y responden a la profesión, lo que favorece la formación profesional pedagógica del estudiante como expresión de la unidad dialéctica entre la instrucción, educación y desarrollo a través del proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico, que los prepara para el ejercicio de las funciones y en particular, para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática de manera que pueda solucionar de forma creativa e innovadora, los problemas profesionales pedagógicos inherentes al objeto de la profesión desde un acercamiento a la realidad social, a la práctica pedagógica, lo que denota la proyección social, orientación humanista y el carácter transformador del proceso. Garantiza además que el estudiante reconozca la necesidad de apropiarse del sistema de conocimientos, habilidades y valores que los prepara para el cumplimiento de su encargo social.

En este momento se efectúa el análisis de las potencialidades del contenido del currículo, específicamente el contenido Informático a partir de la contextualización de los aspectos teórico-conceptuales que definen la carrera y responden a la profesión, con énfasis en el contenido que singulariza el modo de actuación profesional pedagógico relacionado con las habilidades. Además, se proponen vías y procedimientos didácticos que posibilitan la sistematización de las acciones y operaciones correspondientes a dichas habilidades.

Para ello, se deben implementar acciones desde las diferentes formas y tipos del trabajo metodológico que permitan, a partir de las propuestas en el primer momento:

- Reformular los objetivos en los años, disciplinas, asignaturas, temas y clases; de forma tal, que orienten la formación y desarrollo de las habilidades, en función de los problemas profesionales pedagógicos. Ello permitirá la especificación de la acción concreta a ejecutar por el estudiante.
- Analizar las potencialidades del contenido del currículo, con énfasis en el contenido informático, para la concepción y diseño del sistema de actividades mediante el cual se sistematizaran las acciones y operaciones correspondientes a las habilidades.
- Determinar las habilidades que se desarrollarán en función de los objetivos y de las potencialidades del contenido del currículo, con énfasis en el contenido informático; considerando los conocimientos previos que posee el estudiante.
- Determinar las operaciones (IF) a través de las cuáles transcurre la acción que se desea desarrollar como

habilidad para una adecuada concepción y diseño del sistema de actividades. Para ello se deben considerar: Objetivos de los años, disciplinas, asignaturas, temas y clases previamente reformulados, conocimientos previos que posee el estudiante, algoritmo o sucesión de indicaciones que debe realizar y el orden en que las ejecutará, medios o recursos de que se dispone, resultados que se deberán alcanzar, Potencialidades del contenido del currículo, específicamente el contenido Informático, a partir del cual se diseñará el sistema de actividades, lo que garantiza la correcta realización del tercer momento, correspondiente a la ejecución del proceso de formación y desarrollo de las habilidades.

- Determinar el algoritmo o sucesión de indicaciones que deben realizar y el orden en que las ejecutará, teniendo en cuenta, los objetivos, contenidos, medios y recursos de que se dispone y los resultados que se deben alcanzar.
- Definir los indicadores para evaluar la formación y desarrollo de las habilidades en función de los objetivos previamente determinados (Independencia, precisión y calidad en la ejecución del sistema de actividades académicas, laborales e investigativas).
- Diseñar el sistema de actividades que posibilite: Motivar y orientar la ejecución de las acciones y operaciones. Por qué aprender determinado contenido; Qué es lo que debe estudiar para la realización de las acciones y cómo puede controlar por sí mismo la eficiencia de las ejecuciones.

Lo anterior implica: Orientar la acción a ejecutar durante la realización de las actividades; generar contradicción en el estudiante, entre lo que sabe y lo que necesita saber para la identificación y solución de manera creativa e innovadora de los problemas profesionales mediante métodos científicos; orientar acerca de los indicadores que se tendrán en consideración para evaluar la calidad de la ejecución; determinar la frecuencia, periodicidad, complejidad y la flexibilidad de la ejecución de las actividades; determinar el método adecuado que posibilite la sistematización de las acciones y operaciones; diseñar un sistema de evaluación, contenido de indicadores, que permita comprobar en qué medida el estudiante se apropia del sistema de habilidades, considerando como un elemento esencial, la determinación del sistema de acciones y operaciones necesarias e imprescindibles para su ejecución; garantizar las condiciones para la ejecución de las actividades en función de que el estudiante alcance los niveles deseados en el dominio de la acción, mediante la sistematización de las acciones y operaciones correspondientes a las habilidades.

Este sistema de actividades debe concebirse sobre la base de la profesionalización, problematización y sistematización del contenido, considerando los problemas profesionales pedagógicos inherentes al objeto de la profesión que aparecen en las situaciones complejas e irrepetibles de los diferentes contextos socio-educativos profesionales, a partir de la contextualización de los aspectos teórico-conceptuales que definen la carrera y responden a la profesión en los años, disciplinas, asignaturas, temas y clases; teniendo en cuenta la dinámica entre los componentes esenciales de la formación profesional pedagógica del estudiante; así como, la frecuencia, periodicidad, complejidad y flexibilidad en su ejecución; lo cual favorecerá la sistematización de las acciones y operaciones correspondientes a las habilidades desde la ejecución del sistema de actividades.

- Determinar el método adecuado que posibilite la sistematización de las acciones y operaciones correspondientes a las habilidades profesionales pedagógicas, a partir de las potencialidades del contenido del currículo, desde lo académico, laboral e investigativo.
- Diseñar un sistema de evaluación, que permita comprobar en qué medida el estudiante se apropia del sistema de habilidades profesionales pedagógicas, considerando como un elemento esencial, la determinación del sistema de acciones y operaciones necesarias e imprescindibles para su ejecución.

El **tercer momento**, sistematización de las acciones y operaciones correspondientes a las habilidades desde el sistema de actividades, se corresponde con la ejecución del proceso de formación y desarrollo de estas habilidades. Ello permite ordenar de manera lógica y coherente, los aspectos teórico-prácticos concretados en las vías y procedimientos que garantizan la ejecución del sistema de actividades académicas, laborales e investigativas, a través de las cuales se sistematizan las acciones y operaciones correspondientes a las habilidades profesionales pedagógicas. Estos aspectos se sintetizan en: la frecuencia, periodicidad, complejidad y la flexibilidad de la ejecución del sistema de actividades.

En este momento se realizan las acciones a través del sistema operacional proyectado con anterioridad; se establecen las interrelaciones entre el docente y el estudiante; se alcanza el nivel de sistematización de las acciones y automatización de las operaciones, lo que implica garantizar determinadas condiciones para la ejecución del sistema de actividades, en función de que el estudiante alcance los niveles deseados en el dominio de la acción. En tal sentido, se debe precisar qué le corresponde hacer al profesor en su papel director en la ejecución del proceso y qué al estudiante como principal protagonista

del mismo. Dentro de las acciones correspondientes a la ejecución del proceso se proponen:

- Motivar a los estudiantes para ejecutar las actividades con el propósito de lograr una disposición positiva: analizar la importancia del tema y el significado de los contenidos Informáticos en su formación profesional, particularizando en la automatización de la gestión educativa y las investigaciones pedagógicas, mediante la utilización eficientemente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, los sistemas de aplicaciones, herramientas y recursos informáticos; estimular al estudiante mediante situaciones problemáticas reflexivas que estimulen el razonamiento dialéctico y el interés por los procesos profesionales inherentes al objeto de la profesión.
- Orientar al estudiante sobre las acciones que debe ejecutar para la realización de las actividades.
- Concientizar al estudiante sobre las acciones y operaciones de cada habilidad, mediante un dialogo que muestre el camino para la solución de las contradicciones que se presentan.
- Orientar al estudiante acerca de los indicadores necesarios para evaluar la calidad de la ejecución.
- Organizar adecuadamente las actividades de manera que se garantice su correcta ejecución, lo que implica: garantizar las condiciones para la ejecución del sistema de actividades, en función de que el estudiante alcance los niveles deseados en el dominio de la acción (habilidades profesionales pedagógicas); determinar las relaciones de coordinación en función del cumplimiento de los objetivos propuestos. (Formas en que se presentaran las estrategias y/o alternativas); asignar responsabilidades, recursos y el tiempo disponible para la ejecución de las actividades; propiciar el trabajo grupal de manera que se estimule el debate, la discusión y el intercambio colectivo.
- Explicar la metodología de trabajo que se empleará durante la realización de las actividades académicas, laborales e investigativas.
- Dirigir el proceso de formación y desarrollo de las habilidades en función de los niveles deseados en el dominio de las acciones, a través de la ejecución del sistema de actividades sustentado en situaciones problemáticas que emergen de la práctica pedagógica.
- Socializar las estrategias y/o alternativas de solución a los problemas inherentes al objeto de la profesión que se manifiestan en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática, lo que propiciará el dialogo, la discusión y el intercambio de criterios; posibilitando la realización de conclusiones parciales y el reajuste de los resultados.
- Sistematizar las acciones y operaciones correspondientes a las habilidades lo que conlleva a: motivar al estudiante durante la ejecución de las actividades, logrando una disposición positiva para que se apropie del sistema de acciones y operaciones; orientar al estudiante durante la ejecución de las actividades, sobre las acciones y operaciones que debe ejecutar, considerando los resultados del trabajo de búsqueda independiente, que les permitirá mediante el debate y discusión reajustar sus propuestas de solución a los problemas inherentes al objeto de la profesión, concientizar al estudiante durante la ejecución de las actividades, sobre las acciones y operaciones que debe ejecutar, mediante el estímulo del razonamiento dialéctico que incrementa la motivación y el interés por la búsqueda reflexiva de solución a los problemas y la necesidad de apropiarse de las habilidades; orientar al estudiante durante la ejecución de las actividades, acerca de los indicadores necesarios para evaluar la calidad de la ejecución; sistematizar las habilidades a través de la generalización de la ejecución de nuevas situaciones (El estudiante debe ser capaz de relacionar el nuevo contenido con otros que ya posee).
- Valorar críticamente con argumentos científicos, las posibles estrategias y/o alternativas de solución del problema profesional planteado sobre la base del dialogo, la discusión y el intercambio de criterios bajo la dirección del profesor.
- Realizar conclusiones parciales que contribuyan a la solución del problema profesional de manera que se contribuya al reajuste de los resultados expuestos.
- Llegar a un consenso colectivo para tomar decisiones acerca de las posibles soluciones del problema profesional planteado.
- Estimular la participación de los estudiantes mediante preguntas que focalicen la atención en aspectos medulares del proceso de razonamiento.
- Enfatizar en las ideas esenciales relacionadas con las propuestas (estrategias y/o alternativas de solución a los problemas).
- Evaluar el nivel de autopreparación de los estudiantes, como resultado del trabajo de búsqueda independiente, para la realización del sistema de actividades.
- Valorar el grado de cumplimiento de lo planificado en función de los objetivos propuestos, a través de la observación.
- Determinar la pertinencia y efectividad de los resultados.
- Evaluar las limitaciones para determinar las acciones de perfeccionamiento con vista a la realización de la próxima actividad (Reajuste de los resultados).

- Realizar la valoración crítica acerca del desarrollo de la actividad de forma conjunta (estudiantes y profesor) y resaltar los mejores resultados y analizar las dificultades confrontadas para solucionar el problema profesional planteando.
- Realizar preguntas el proceso de razonamiento del estudiante para que arribe a conclusiones y de esta manera eleven de forma progresiva la capacidad de aprendizaje, que le permita operar libremente con las ideas y llegar a orientarse por sí mismo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la elaboración de la metodología como parte de los resultados del proceso de investigación desarrollado se aplicaron los métodos científicos de nivel teórico: análisis-síntesis, inductivo-deductivo, histórico-lógico, modelación, holístico-dialéctico; de nivel empírico: entrevistas y encuestas, observación científica, revisión de documentos, la consulta a expertos para valorar el nivel de pertinencia, relevancia y efectividad de la metodología, así como un pre-experimento pedagógico para valorar su factibilidad; como métodos estadísticos-matemáticos: el análisis porcentual para interpretar los resultados obtenidos de los métodos teóricos y empíricos realizar inferencias y llegar a conclusiones, y prueba de hipótesis para aceptar o rechazar la idea a defender, mediante la prueba de los signos.

Se consideró como población el 100% de los profesores y estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Informática en la Universidad de Holguín y se utilizó un muestreo estratificado no proporcional de forma aleatoria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de los principales resultados de la valoración de la pertinencia y relevancia de la metodología se desarrollaron talleres de opinión crítica y construcción colectiva, se utilizó el método de consulta a expertos, los talleres metodológicos para la preparación de los profesores implicados en el proceso y el pre-experimento pedagógico.

Los talleres de opinión crítica y construcción colectiva posibilitaron la obtención de información por medio de la valoración, el análisis y la discusión colectiva de los profesionales con experiencia en el tema, lo que contribuyó a perfeccionar la metodología para ser sometida a la valoración por los expertos.

Dentro de los aspectos positivos se reconoce la pertinencia, relevancia y efectividad de la metodología para la formación y desarrollo de las habilidades a partir de las potencialidades del contenido del currículo de estudio, considerando los problemas profesionales pedagógicos

inherentes al objeto de la profesión que se manifiestan en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática, así como, las complejidades que impone el contexto socio-educativo actual y el desarrollo científico, técnico y tecnológico.

Una vez perfeccionada la metodología a partir de las sugerencias que se derivaron de los talleres de opinión crítica y construcción colectiva, se procedió a aplicar el método de la consulta a expertos, con la finalidad de valorar el nivel de pertinencia y relevancia de la metodología. Este método consiste, según Valdés (1999), citado por Moráguez (2006), en la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de criterios informados.

Teniendo en cuenta lo anterior se procedió a la selección de los posibles expertos. El análisis matemático del coeficiente de competencia de los posibles expertos concluyó que 30 de los 35 profesores a los cuales se les aplicó la encuesta poseen un valor K^3 0,8 (coeficiente de competencia alto), lo cual conllevó a que se seleccionaran como expertos.

Luego se elaboró el contenido de la consulta para determinar sus criterios valorativos.

El procesamiento estadístico de los resultados evidenció un nivel de aceptación significativo en relación a los componentes de la metodología, en tanto, consideraron que resultan novedosos, al incorporar elementos teóricos-metodológicos que favorecen la formación profesional pedagógica del estudiante, a partir de la profesionalización, problematización y sistematización del contenido del currículo de estudio, desde la conceptualización y contextualización de los aspectos teórico-conceptuales que definen la carrera y responden a la profesión, en los años, disciplinas, asignaturas, temas y clases; a través de la dinámica entre los componentes esenciales de la formación profesional pedagógica del estudiante; lo cual favorece, la sistematización de las acciones y operaciones correspondientes a estas habilidades, desde el sistema de actividades académicas, laborales e investigativas.

Los resultados de la valoración realizada por los expertos evidencian el grado de pertinencia, relevancia y efectividad para su aplicación, por lo que se procedió a realizar su introducción mediante la realización de talleres científico-metodológicos para la preparación de los profesores implicados en la aplicación de la metodología. Los talleres estuvieron dirigidos a socializar, reflexionar y explicar a los profesores la propuesta elaborada.

Los resultados obtenidos permitieron aseverar que el nivel de preparación alcanzado fue muy bueno, lo que

evidencia que pudieron comprender los momentos y acciones de la metodología, por cuanto, se procedió a implementar la misma a través del pre-experimento pedagógico mediante la aplicación de la prueba de los signos que posibilitó la valoración de la efectividad de la metodología.

La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes de 4to año de la Carrera Educación Informática, los cuales conforman la matrícula, de esta manera se pudo constatar el nivel de apropiación, de las habilidades requeridas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de su desempeño manifestado en la ejecución del sistema de actividades académicas, laborales e investigativas.

Para ello se tuvieron en consideración como indicadores el nivel de independencia, precisión y calidad en la ejecución del sistema de actividades durante la concepción, diseño y presentación de las estrategias y/o alternativas de solución a los problemas profesionales pedagógicos inherentes al objeto de la profesión, en su relación con los problemas de la práctica social.

Para determinar si las diferencias obtenidas del diagnóstico inicial y final, fueron significativas, se aplicó la prueba de los signos según la propuesta realizada por Moráguez (2006). Los datos correspondientes a cada uno de los indicadores se tabularon a partir de los resultados alcanzados, antes y después de la aplicación de la metodología propuesta. La comparación entre las magnitudes de los valores asignados en los indicadores y los signos positivo (+) o negativo (-), y el (0) permitió inferir si se logró o no transformaciones en el proceso a partir de las siguientes condiciones: si un estudiante al inicio obtiene la evaluación de Regular y en el diagnóstico final alcanza Bien, se codifica con el signo de (+); si al inicio obtiene la evaluación de Regular y en el diagnóstico final se mantiene igual, se codifica con el valor (0); y si al inicio alcanza la evaluación de Regular y al final desciende al nivel Mal se codifica con el signo (-).

Se trabajó a un 95% de confianza, por tanto, el grado de confiabilidad para aplicar la prueba es de $\alpha = 0,05$. Se formularon las siguientes hipótesis:

Hipótesis de nulidad (H_0): La formación y desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas, antes y después de aplicada la metodología se comporta de forma semejante ($X_{inicial} = X_{final}$).

Hipótesis alternativa (H_1): La formación y desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas, después de aplicada la metodología fue superior con respecto a su etapa inicial. ($X_{final} > X_{inicial}$).

Se seleccionó el valor de R_{tab} , quedando $R_{tab} = 1$

Se aplicó el criterio establecido en la prueba de los signos: se resta a la muestra (n), la cantidad de estudiantes que se codificaron con el valor de cero (0); es decir, como la muestra es de 13 estudiantes y a uno de ellos se codificó con el valor de cero (0); entonces el valor (N) es de 12. $N = n - R(0) = 13 - 1 = 12$

Con el valor de N y α de 0,05, se seleccionó a R_{tab} quedando $R_{tab} = 1$

Una vez que se determina la R_{tab} , para aceptar o rechazar las hipótesis asumidas, se aplica la siguiente condición: si $R > R_{tab}$; entonces se ACEPTA a H_0 y se RECHAZA a H_1 ; si $R \leq R_{tab}$ entonces se ACEPTA a H_1 y se RECHAZA a H_0 . Teniendo en cuenta, los resultados de la codificación que aparece en la tabla IV (Anexo 14), donde se determinó la cantidad de estudiantes con signo (-): $R = 0$

Al aplicar la condición estadística, se cumple que: $R < R_{tab}$; $0 < 1$; por tanto se ACEPTA a H_1

Por lo que, se prueba a un 95% de confiabilidad que las diferencias del estado final de la formación y desarrollo de las habilidades resultan significativas con respecto a su estado inicial, con niveles superiores en los indicadores evaluados, lo que hace pertinente aceptar y probar la idea a defender declarada en la investigación, es decir, la aplicación de una metodología, sustentada en un modelo pedagógico de la formación profesional pedagógica del estudiante de la Carrera Educación Informática, favorece la formación y desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas: planificar, organizar, ejecutar y controlar requeridas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de las potencialidades del contenido del currículo de estudio.

Como principales resultados se destacan:

Mayor nivel de independencia, precisión calidad en la ejecución del sistema de actividades académicas, laborales e investigativas, durante la concepción, diseño y presentación de las estrategias y/o alternativas de solución a los problemas profesionales pedagógicos inherentes al objeto de la profesión, en su relación con los problemas de la práctica social, concerniente a la introducción de los conocimientos informáticos elementales y/o básicos y los procedimientos mentales y/o manuales esencialmente interactivos, que permiten emplear los sistemas de aplicación, herramientas y recursos informáticos en la solución de los problemas de la práctica social.

De esta manera, se evidencia un mejoramiento en la formación profesional pedagógica del estudiante de la

Carrera Educación Informática, referente a la formación y desarrollo de las habilidades requeridas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y resolver los problemas inherentes al objeto de la profesión que en ella se manifiestan; permitiéndoles el cumplimiento del encargo social en correspondencia con las complejidades que impone el contexto socio-educativo actual, y el desarrollo científico, técnico y tecnológico.

Ello es un reflejo de los niveles superiores que va adquiriendo la formación profesional pedagógica de este estudiante a través del empleo de la metodología propuesta.

CONCLUSIONES

La metodología propuesta se constituye en un sistema de procedimientos, lógicamente estructurados en tres momentos con sus respectivas acciones, referidas a la profesionalización, problematización y sistematización del contenido del currículo de estudio, los cuales se conciben a partir de los aspectos teórico-conceptuales que definen la carrera y responden a la profesión; así como, los componentes esenciales de la formación profesional pedagógica del estudiante; lo que favorece la sistematización de las acciones y operaciones correspondientes a las habilidades profesionales pedagógicas: planificar, organizar, ejecutar y controlar; desde la ejecución del sistema de actividades académicas, laborales e investigativas.

La valoración de la pertinencia, relevancia y efectividad de la metodología a través de los talleres de opinión crítica y reflexión colectiva, la consulta a expertos, los talleres científicos-metodológicos y el pre-experimento pedagógico efectuado mediante la aplicación de la prueba de los signos a un 95% de confiabilidad; mostró que se contribuye a la formación y desarrollo de forma sistémica de las habilidades profesionales pedagógicas: planificar, organizar, ejecutar y controlar; requeridas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática, evidenciándose los niveles superiores que va adquiriendo la formación profesional pedagógica de este estudiante, a través del empleo de la propuesta en la práctica pedagógica.

La propuesta metodológica resulta novedosa, por cuanto contribuye a la formación y desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas requeridas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática, a través de las potencialidades del contenido del currículo de estudio, con énfasis en el contenido informático.

Se reconoce como un aporte significativo la propuesta de acciones correspondientes a las habilidades profesionales pedagógicas: planificar, organizar, ejecutar y controlar; las que se sistematizan a través de la ejecución de

un sistema de actividades que imbrican armónicamente lo académico, laboral e investigativo, a partir de las potencialidades del contenido del currículo de estudio, con énfasis en el contenido informático.

Resulta significativo el nivel de generalización de la metodología, dada las potencialidades que ofrece el contenido del currículo de estudio de la carrera Licenciatura en Educación Informática, en función del desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico que deben evidenciar los estudiantes en el ejercicio de sus funciones profesionales, durante la solución de los problemas inherentes al objeto de la profesión que se manifiestan en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática.

La metodología, responde a las exigencias establecidas en el modelo del profesional de la Carrera Licenciatura en Educación Informática, con énfasis en lo referido al desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico relacionado con las habilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fuentes González, H. C., & Álvarez Valiente, I. B. (1998). *Dinámica del proceso docente educativo en la educación superior*. Universidad de Oriente.
- Márquez, R. A. (1995). *Las habilidades, reflexiones y proposiciones para su evaluación*. Compendio. Universidad de Oriente.
- Márquez, R. A. (2014). *La actividad pedagógica profesional: De un enfoque analítico a un enfoque totalizador*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García".
- Moráguez, I. A. (2006). *El método DELPHI*. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero".
- Zúñiga Calzadilla, G. (2015). *La formación profesional pedagógica del estudiante de la carrera de Educación Laboral-Informática*. Revista Luz, Edición 63.
- Zúñiga Calzadilla, G. (2016). *La actividad profesional pedagógica del Licenciado en Educación en la especialidad de Educación Laboral-Informática*. (Tesis doctoral). Universidad de Holguín.

50

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS SOBRE LA NUTRICIÓN Y SU CORRELACIÓN EN LA ANTROPOMETRÍA EN NIÑOS DE 2 A 5 AÑOS EN EL CENTRO DE SALUD TAJAMAR

EDUCATIONAL STRATEGIES ON NUTRITION AND ITS CORRELATION IN ANTHROPOMETRY IN CHILDREN FROM 2 TO 5 YEARS OLD AT TAJAMAR HEALTH CENTER

Edit Tatiana Mejía¹

E-mail: ut.edidmejia@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4336-9313>

Julio Rodrigo Morillo Cano¹

E-mail: ut.juliorodrigo@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6910-4041>

Zuly Rivel Nazate¹

E-mail: ut.zulynazate@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002378-6697>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Mejía, E. T., Morillo Cano, J. R., & Rivel Nazate, Z. (2020). Estrategias educativas sobre la nutrición y su correlación en la antropometría en niños de 2 a 5 años en el Centro de Salud Tajamar. *Revista Conrado*, 16(77), 391-398.

RESUMEN

El estudio se realizó en el Centro de Salud Tajamar, que tiene como objetivo desarrollar estrategias educativas sobre la nutrición y su correlación del valor de la antropometría con el nivel de nutrición en niños de 2 a 5 años. Se realizó un estudio descriptivo, cuali-cuantitativo y de campo utilizando técnicas como la encuesta para determinar cuál es nivel de conocimiento de las madres de los niños; lo que permitió identificar el estado de nutrición en el que se encuentran y si el crecimiento y desarrollo de cada niño es acorde a la edad. Al ejecutar la investigación se verificó que existe un desorden alimenticio en los niños, ya que un 50% de las madres en la preparación de sus alimentos es a base de carbohidratos, además solo el 20% de las madres indican que envían fruta a sus hijos en las loncheras; en un 55% se refiere al consumo de chatarra, la falta de realizar actividad física con frecuencia son factores de riesgo para presentar enfermedades a causa del desorden alimenticio. Se diseñó e implementó estrategias en base a la valoración del estado nutricional con el fin de mejorar el estilo de vida de los niños, y el conocimiento sobre la alimentación saludable en armonía con la actividad física.

Palabras clave:

nutrición, antropometría, hábitos alimenticios, calidad de vida.

ABSTRACT

The study was conducted at the Tajamar Health Center, which aims to develop educational strategies on nutrition and its correlation of the value of anthropometry with the level of nutrition in children from 2 to 5 years old. A descriptive, quali-quantitative and field study was carried out using techniques such as the survey to determine what is the level of knowledge of the children's mothers; which allowed identifying the nutritional state in which they are and if the growth and development of each child is according to the age. When the research was carried out, it was verified that there is an eating disorder in the children, since 50% of the mothers prepare their food with carbohydrates, and only 20% of the mothers indicate that they send fruit to their children in the lunch boxes; 55% of the mothers refer to the consumption of junk food, and the lack of physical activity is often a risk factor for illness due to the eating disorder. Strategies were designed and implemented based on the assessment of nutritional status to improve children's lifestyle and knowledge about healthy eating in harmony with physical activity.

Keywords:

Nutrition, anthropometry, eating habits, quality of life.

INTRODUCCIÓN

La dieta balanceada en la alimentación es un factor muy importante en la vida de todo ser humano, desde su nacimiento donde podemos ver que en este ciclo de vida es lo más importante hasta edad adulta porque todos los factores pre disponentes en su vida son los que conllevan a un buen crecimiento y desarrollo y evitar enfermedades y complicaciones (Álvarez, 1980).

Morales, et al. (2016), realizó un estudio descriptivo transversal *“los hábitos alimentarios, la nutrición y el nivel de la actividad física no solo afectan a la salud en el presente, sino que determinan el riesgo de contraer en el futuro enfermedades crónicas”*. El presente estudio tuvo como propósito identificar la percepción de alimentación saludable, y la asociación entre el hábito alimentario, estado nutricional, y nivel de actividad física en escolares.

Meza & Páez (2016), en estudio realizado en Colombia el contexto general de desarrollo es fundamental para los niños y niñas, y dentro de este contexto la situación nutricional cumple un papel central se determinó que la nutrición es uno de los factores decisivos que proporciona el “contexto”, y ningún otro factor tiene tanto que ver con situaciones controlables por parte de la sociedad, las instituciones y el Estado.

González, et al. (2001), sobre la *“situación nutricional de escolares de la comunidad de Madrid. Condicionantes familiares”* cuál objetivo es determinar el estado nutricional y factores asociados en la alimentación se determinó que acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, en donde aproximadamente un tercio de los escolares estudiados presenta una sobrecarga ponderal, se deberían tomar las medidas necesarias para revertir este problema. Con respecto a esto, es prioritario mejorar los hábitos de vida y alimentación de los padres, influyen directamente sobre sus hijos, debiendo conocer, para ello, los condicionantes que influyen sobre dichos hábitos. En este sentido, el nivel educativo de la madre parece ser el factor que más influye en el tipo de conductas que se dan en la familia, siendo estas más saludables cuanto mayor es el nivel educativo de la madre.

La presente investigación tiene un gran impacto en el ámbito de la salud, al implementar estrategias educativas contribuyendo con una buena nutrición en los niños permitiendo que su crecimiento y desarrollo sea de la manera adecuada, incentivando desde pequeños como mantener un buen estado de salud. Los hábitos alimenticios que implementa en esta edad lo mantendrán hasta edad adulta, la nutrición equilibrada en conjunto con la actividad física les ayudara a mantenerse en un buen estado

físico permitiendo el crecimiento y desarrollo acorde a su edad.

El trabajo de investigación es basado en estrategias educativas para mejorar el conocimiento a las madres, respetando sus creencias, y educando con información científicamente comprobada, es por esto que será de gran aporte la aplicación de estrategias de educación, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida en los habitantes.

Desde hace mucho tiempo, profesionales de la salud reconocen la importancia de establecer prácticas de nutrición saludable. *“La dieta y el ejercicio adoptados durante estos años son fundamentales para el desarrollo preparan el terreno para adquirir hábitos para toda la vida que pueden marcar la diferencia entre la vitalidad y la falta de ella en años futuros”*. (Narváez, 2018).

La antropometría ha sido ampliamente utilizada como indicador resumen de las condiciones relacionadas con la salud y la nutrición. La nutrición en tanto que, comprende de todos aquellos procesos mediante los cuales el organismo incorpora, transforma y utiliza las sustancias químicas (nutrientes) contenidas en los alimentos, para llevar a cabo distintas funciones como: cubrir las necesidades energéticas, formar y mantener las estructuras corporales, regular los procesos metabólicos y prevenir enfermedades relacionadas con la nutrición (Gramal & Escobar, 2018).

Los/las infantes son vulnerables a las restricciones alimentarias, que dejan secuelas en áreas básicas de su desarrollo a mediano y largo plazo. Es fundamental asegurar que la población tenga acceso a una dieta saludable que contribuya a la prevención de alteraciones del desarrollo infantil. Actualmente el bajo peso es frecuente; y por lo tanto la desnutrición más común es la crónica que se expresa con una baja estatura. Esta forma de desnutrición parece afectar al desarrollo mental, el lenguaje y el desarrollo motor.

La presente investigación tendrá un gran impacto en el ámbito de la salud, al implementar estrategias educativas que permitirá contribuir con una buena nutrición en los niños permitiendo que su crecimiento y desarrollo sea de una manera adecuada, incentivando desde pequeños como mantener un buen estado de salud. Los hábitos alimenticios que implementa en esta edad lo mantendrán hasta edad adulta, la nutrición equilibrada en conjunto con la actividad física les ayudara a mantenerse en un buen estado físico permitiendo el crecimiento y desarrollo acorde a su edad.

La investigación se basa en estrategias educativas para mejorar el conocimiento a las madres, respetando sus creencias, y educando con información científicamente comprobada, es por esto que será de gran aporte la aplicación de estrategias de educación, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida en los habitantes.

Los nutrientes son necesarios para el desarrollo, mantenimiento y funcionamiento del organismo de cada ser humano. Las sustancias químicas vitales para el crecimiento y mantenimiento del organismo brindan el aporte de energía, material para las estructuras de sus tejidos y factores necesarios para las reacciones químicas celulares. Los nutrientes están contenidos principalmente en los alimentos, pero algunos pueden sintetizarse en el propio organismo.

Básicamente son: carbohidratos (glucosa), grasas (ácidos grasos), proteínas (aminoácidos), minerales, vitaminas y factores vitamínicos (González-Gross, et al., 2001). Los nutrientes se encargan de dar a nuestro organismo la energía necesaria en la que podemos encontrar sustancias que están presentes en los alimentos, que es lo que el organismo necesita para su desarrollo, para cubrir todas las necesidades nutritivas es fundamental una alimentación variada, pues ningún alimento por sí mismo puede aportar todos los nutrientes que el cuerpo necesita para llevar a cabo sus funciones y poder mantenerse en un buen estado.

La Organización Mundial de la Salud (Jacoby & Keller, 2006) señala que *“la nutrición es la ingesta de alimentos en relación con las necesidades dietéticas del organismo. Una buena nutrición (una dieta suficiente y equilibrada combinada con el ejercicio físico regular) es un elemento fundamental de la buena salud”* (Mendoza Mendoza & Saltos Saltos, 2018). Los alimentos son sustancias que proporcionan a los seres vivos energía, es decir, las sustancias que se encuentran en los alimentos y que son necesarias para cumplir con las funciones vitales de los organismos.

La antropometría permite el estudio de las proporciones y las medidas del cuerpo humano (Carmenate Milián, et al., 2014). La antropometría estática o estructural es aquella cuyo objeto es la medición de dimensiones estáticas, es indicar, aquellas que se toman con el cuerpo en una posición fija y establecida. Sin embargo, el hombre se encuentra normalmente en movimiento, es de ahí en el que se haya desarrollado la antropometría dinámica o funcional, en el que permite medir las dimensiones dinámicas que son aquellas medidas realizadas a partir del movimiento asociado a ciertas actividades que permite establecer las distancias necesarias entre el cuerpo

y lo que le rodea, las dimensiones del mobiliario, herramientas. Las dimensiones estructurales de los diferentes segmentos del cuerpo se toman en individuos en posturas estáticas, normalizadas bien de pie o sentado (Terán Granja, 2017).

A través de las mediciones antropométricas se pueden evaluar los beneficios que puedan aportar las intervenciones nutricionales y el mejoramiento en los servicios de salud y el ambiente (Suárez, 2012). La antropometría es una de las áreas que fundamentan, y trata las medidas del cuerpo humano que se refieren al tamaño del cuerpo, formas, capacidad y protección personal, considerando las diferencias entre las características, capacidades y límites físicos del cuerpo humano.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación es cuali-cualitativa porque se permitió el análisis de datos recogidos mediante la encuesta aplicada a las madres de los niños de 2 a 5 años del Centro de Salud Tajamar, cuantitativa ya que permitió realizar la tabulación de los datos obtenidos en las encuestas (Arellano & Santoyo, 2009; Cires Reyes, et al., 2011).

Los tipos de la investigación que se utilizó: investigación correlacional, ya que se realizó una relación entre el estado de nutrición y el valor de la antropometría en los niños. La investigación descriptiva, porque se realizó la descripción del estado de salud nutricional. Aplicada, ya que permitió resolver parcialmente problemas en la sociedad. Investigación de Campo ya que permitió un acercamiento a la población de estudio. Investigación de Acción ya que permitió brindar mayor información sobre la problemática con los niños. Investigación bibliográfica, ya admitió la búsqueda, organización de fuentes bibliográfica.

Se realizó una serie de preguntas cerradas que se aplicó a las madres que acuden con sus niños al centro de Salud Tajamar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se identifica que la mayoría de las madres mejoraron la manera del desayuno para sus hijos y no solo para ellos sino para la familia en general aumentó el consumo de frutas, yogur y jugo. Haciendo un análisis comparativo con la evaluación diagnóstica, se nota claramente la mejora en el desayuno de los niños con un sesenta por ciento (Figura 1).

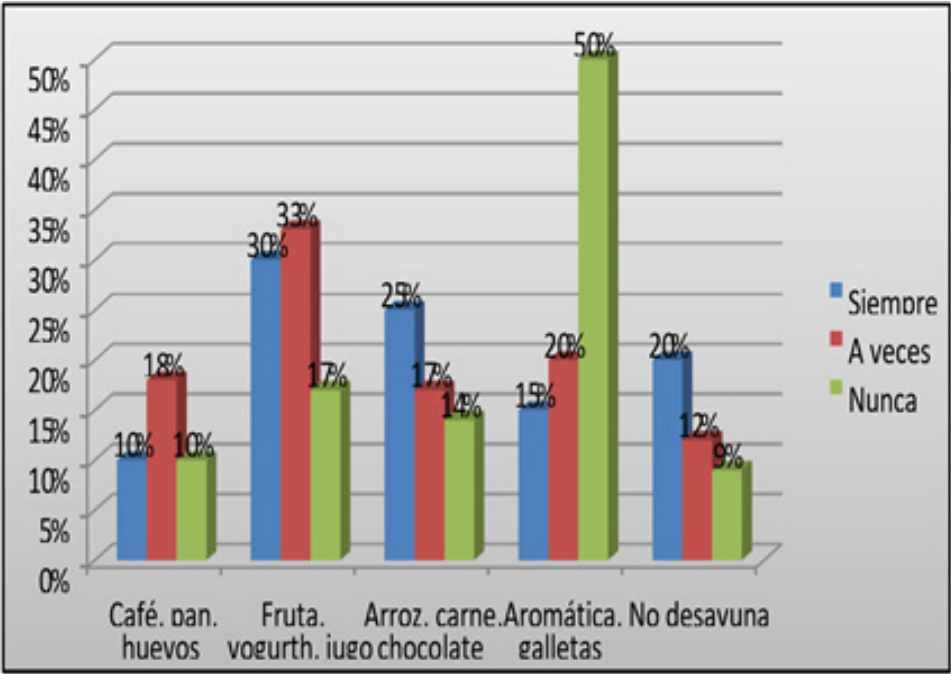


Figura 1. Alimentos que desayuna habitualmente.

Según la encuesta aplicada de las madres de los niños de 2 a 5 años del Centro de Salud Tajamar, los niños si realizan actividad física pero no lo hacen el tiempo necesario para que se pueda eliminar correctamente calorías retenidas, provocando así en los niños una vida sedentaria, provocando alteraciones en el crecimiento y desarrollo de cada niño (Figura 2).

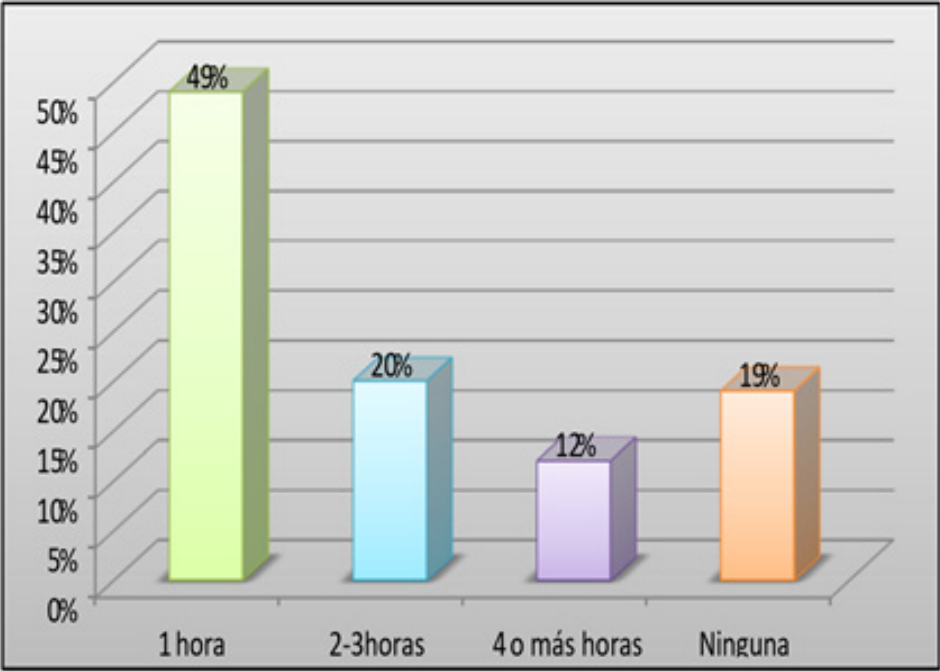


Figura 2. Horas de actividad física que realizan los niños.

Los resultados obtenidos en la post encuesta han sido satisfactorios, ya que los alimentos que se les envía a los niños en sus loncheras en un alto valor nos indican que los alimentos que más son enviados son frutas, yogurt, en un

cuarenta y nueve por ciento lo que favorece al aporte nutricional de los niños, permitiendo que el crecimiento y desarrollo de cada uno de ellos sea de la mejor manera, así mismos al aprendizaje contribuyendo a un óptimo rendimiento en los centros educativos (Figura 3 y 4).

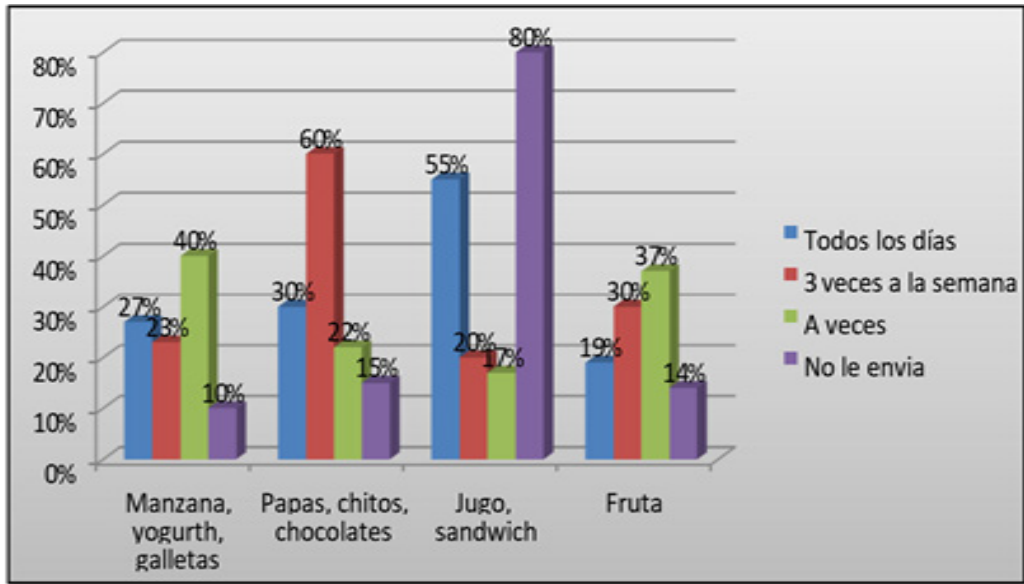


Figura 3. Alimentos que envía en la lonchera.

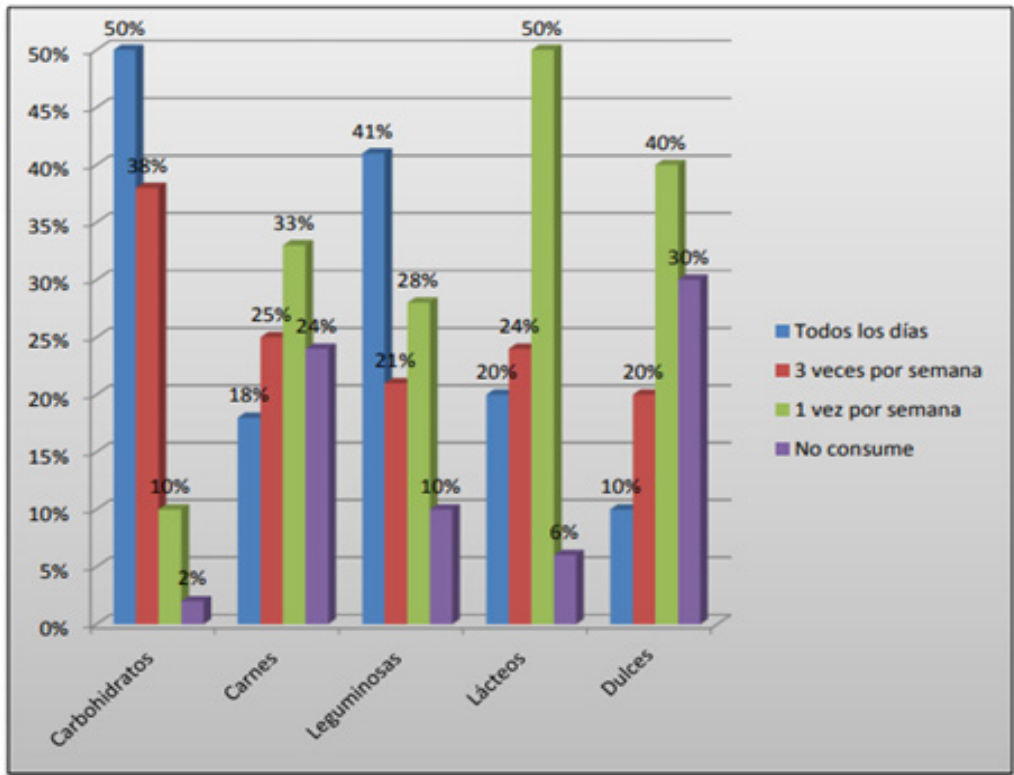


Figura 4. Alimentos que se consumen habitualmente en el almuerzo.

Según la encuesta aplicada a las madres de los niños de 2 a 5 años del Centro de Salud Tajamar, se evidencia que menos de la mitad de los escolares disfrutaban de almuerzos balanceados y con aportes de nutrientes suficientes para su crecimiento y desarrollo físico e intelectual (Figura 5).

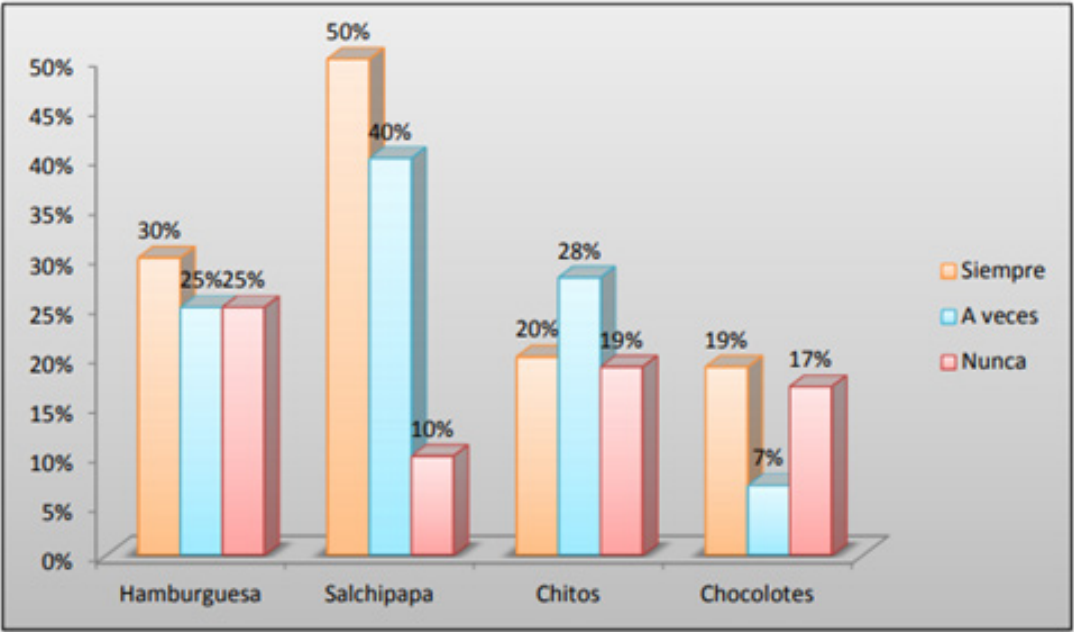


Figura 5. Consumo de comidas rápidas en los niños.

A partir de la encuesta se muestra que los datos obtenidos el consumo de comida chatarra es muy elevado, esto es muy perjudicial para la salud de los niños ya que estos alimentos son con poca cantidad de nutrientes, y con un alto contenido de grasa, azúcar, y sal, lo que puede presentar problemas de salud impidiendo que los niños tengan un crecimiento y desarrollo adecuado (Figura 6).

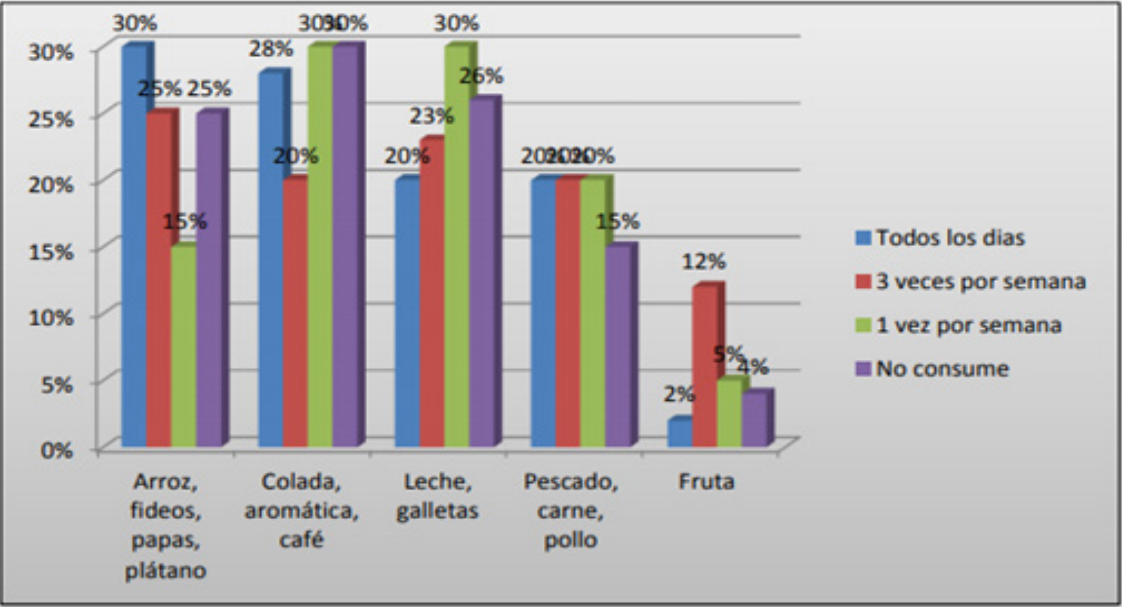


Figura 6. Alimentos que consume en la merienda.

Según encuestas realizadas la mayoría de los niños merienda carbohidratos todos los días, no es muy recomendable, ya que a esa hora no se realiza actividad generando alteraciones nutricionales como sobrepeso y obesidad (Figura 7).

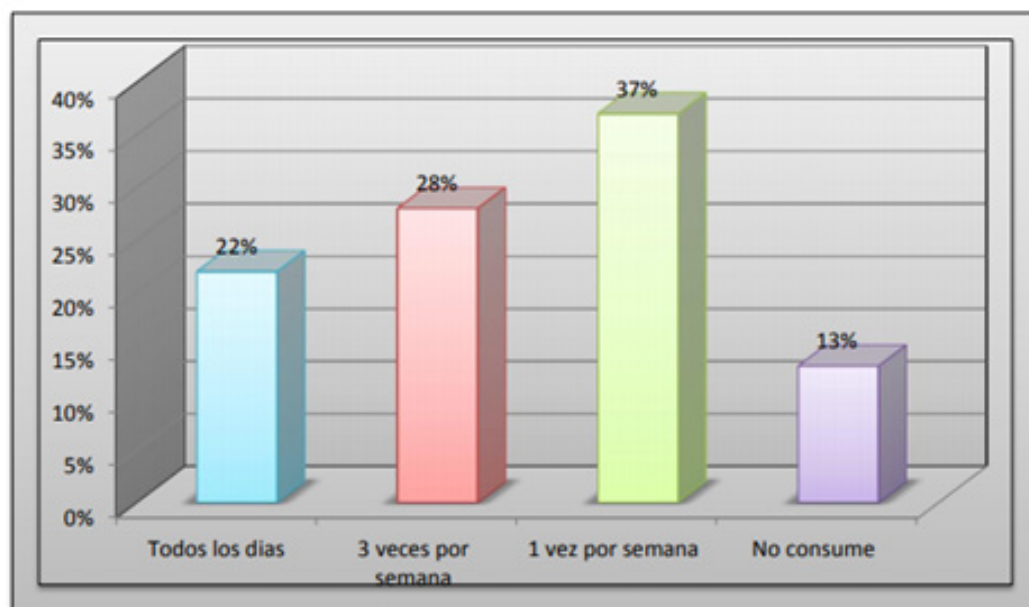


Figura 7. Consumo de frutas a la semana.

La encuesta indicó que los niños no consumen frutas a diario que se estipula lo ideal el cual causaría un mal estado en su salud, y una demora en el crecimiento y desarrollo de cada uno de los niños, ya que las frutas aportan bastante a la salud.

Luego del estudio realizado nos permitió identificar problemas que se producen por el desorden alimenticio, mediante la evaluación de talla, peso e índice de masa corporal, lo que nos permite identificar que los niños no pueden tener un crecimiento y desarrollo acorde a la edad de cada uno de ellos.

Torres, et al. (2008), sostienen que la nutrición es desde hace años considerada como uno de los hábitos más relevantes para poder vivir una vida más saludable, y por ello cada vez más se llevan a cabo iniciativas en todos los niveles que se ocupan de aspectos relacionados con la nutrición. Y si la nutrición es un determinante de relevancia en los adultos, lo es más en la población infantil. Cada vez hay más evidencia de que los trastornos nutricionales, y especialmente el exceso de peso en la edad infantil y juvenil, son la principal puerta de entrada a la obesidad en la vida adulta.

Kaufer-Horwitz & Toussaint (2008), mencionan que la antropometría permite conocer el patrón de crecimiento

propio de cada individuo, evaluar su estado de salud y nutrición, detectar alteraciones, predecir su desempeño, salud y posibilidades de supervivencia. En el ámbito de poblaciones constituye un elemento valioso para la toma de decisiones en cuestiones de salud pública, a pesar de lo cual es aún poco apreciada.

Se toma conciencia sobre la situación del estado nutricional actual, se debe priorizar de actividades que se ejecutan para motivar a las madres y los niños, que tengan iniciativa para mantener buena hábitos alimenticios, educar sobre el tema mediante charlas educativas de alimentación y la importancia de actividad física.

CONCLUSIONES

Las charlas educativas permitieron formar hábitos alimenticios adecuados, lo que nos permite disminuir el consumo de la comida chatarra, y carbohidratos descompensando las proteínas que es lo necesario y lo que necesita el cuerpo humano, se ha aumentado el consumo de alimentos saludables como frutas, verduras y lácteos, la actividad física que es lo que aporta beneficios para la salud.

Se hace uso de los métodos antropométricos, lo que permitió la valoración del estado nutricional en el que se

encuentran los niños de 2 a 5 años del Centro de Salud Tajamar.

Los hábitos alimenticios indicaron el estado de salud en el que cada niño se encuentra, nos manifiesta que la calidad de vida y los hábitos alimentarios nos permiten prevenir alteraciones nutricionales y enfermedades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (1980). *Nutrición un enfoque bioquímico*. Ed Limusa.
- Arellano, J., & Santoyo, M. (2009). Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos. N. Ediciones.
- Carmenate Milián, L., Moncada Chévez, F. A., & Borjas Leiva, E. W. (2014). Manual de medidas antropométricas. Universidad Nacional Costa Rica.
- Cires Reyes, E., Vicedo Tomey, A. G., Prieto Marrero, G., & García Hernández, M. (2011). La investigación pedagógica en el contexto de la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 25(1), 82-94.
- González-Gross, M., Gutiérrez, A., Mesa, J. L., Ruiz-Ruiz, J., & Castillo, M. J. (2001). La nutrición en la práctica deportiva: Adaptación de la pirámide nutricional a las características de la dieta del deportista. *Archivos latinoamericanos de nutrición*, 51(4), 321-331.
- Gramal Chariguaman, A. J., & Escobar Escobar, L. F. (2018). *Diagnóstico Nutricional de los/as niños/as menores de cinco años de la Comunidad de Julio Moreno, cantón Guaranda, provincia Bolívar, en el periodo agosto-octubre 2018*. (Tesis de licenciatura). Universidad Estatal de Bolívar.
- Jacoby, E., & Keller, I. (2006). La promoción del consumo de frutas y verduras en América Latina: buena oportunidad de acción intersectorial por una alimentación saludable. *Revista chilena de nutrición*, 33, 226-231.
- Kaufer-Horwitz, M., & Toussaint, G. (2008). Indicadores antropométricos para evaluar sobrepeso y obesidad en pediatría. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 65(6), 502-518.
- Mendoza Mendoza, C. M., & Saltos Saltos, D. C. (2018). Valoración nutricional de adolescentes gestantes en el primer trimestre de embarazo atendidas en el Hospital Dra. Matilde Hidalgo de Procel. (Trabajo de titulación). Universidad de Guayaquil.
- Meza Rueda, J. L., & Páez Martínez, R. M. (2016). Familia, escuela y desarrollo humano. *Rutas de investigación educativa*. CLACSO.
- Morales, M., Pacheco Delgado, V., & Morales Bonilla, J. A. (2016). Influencia de la actividad física y los hábitos nutricionales sobre el riesgo de síndrome metabólico. *Enfermería global*, 15(44), 209-221.
- Narváez Díaz, D. G. (2018). *Estrategias Educativas para el manejo de la nutrición y su correlación en la antropometría en niños de 2 a 5 años en el Centro de Salud Tajamar (Bachelor's thesis)*. Universidad Regional Autónoma de Los Andes.
- Torán Granja, A. A. (2017). Nivel de riesgo ergonómico en los estudiantes de noveno semestre de la Facultad de Odontología de la Universidad Central del Ecuador mediante el método Owas. (Trabajo de titulación). Universidad Central del Ecuador.
- Torres Aured, M., López-Pardo Martínez, M., Domínguez Maeso, A., & Torres Olson, C. D. (2008). La enfermera de nutrición como educadora y formadora asistencial en atención primaria y en el ámbito hospitalario: teoría y práctica. *Nutrición clínica y dietética hospitalaria*, 28(3), 9-19.

51

GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN DESDE WEB OF SCIENCE. UN ANÁLISIS CON INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS Y MAPAS DE VISUALIZACIÓN

GAMIFICATION IN EDUCATION FROM WEB OF SCIENCE. AN ANALYSIS WITH BIBLIOMETRIC INDICATORS AND VISUALIZATION MAPS

César H. Limaymanta¹

E-mail: pcmaclim@upc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8797-4275>

Efrén Romero Riaño²

E-mail: eromero21@unab.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3627-9942>

Javier Gil Quintana³

E-mail: jgilquintana@edu.uned.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0326-2535>

Libio Huaroto¹

E-mail: libio.huaroto@upc.pe

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4667-0993>

Ángel Torres Toukoumidis⁴

E-mail: atorrest@ups.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7727-3985>

Rosalía Quiroz de García⁵

E-mail: rquirozp@unmsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4178-2283>

¹ Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Perú.

² Universidad Industrial de Santander. Colombia

³ Universidad Nacional de Educación a Distancia. España

⁴ Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador

⁵ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Limaymanta, C. H., Romero Riaño, E., Gil Quintana, J., Huaroto, L., Torres Toukoumidis, A., & Quiroz de García, R. (2020). Gamificación en educación desde Web of Science. Un análisis con indicadores bibliométricos y mapas de visualización. *Revista Conrado*, 16(77), 399-406.

RESUMEN

El uso de la gamificación ha ingresado con fuerza en todos los niveles del ámbito educativo. Este artículo analiza el comportamiento de la producción científica sobre gamificación aplicada a la educación mediante indicadores bibliométricos y mapas de visualización. Los datos fueron extraídos del *Science Citation Index Expanded* (SCIE), *Social Sciences Citation Index* (SSCI) y *Arts & Humanities Citation Index* (A&HCI) de *Web of Science* (2012-2018) en dos etapas. En la primera, se analizó la dinámica de la producción científica sobre gamificación recuperando 807 registros. En la segunda etapa, la búsqueda se restringió a las categorías vinculadas con temas de educación, quedando 153 documentos. En los resultados se demuestra que la producción científica se incrementa cada año, asimismo se identificaron las revistas más productivas en la temática.

Palabras clave:

Gamificación, bibliometría; Educación, VOSviewer, *web of science*, cocitación, coocurrencia, mapas de superposición, redes bibliométricas.

ABSTRACT

The use of gamification has entered strongly into all levels of education. This article analyzes the behavior of scientific production on gamification applied to education through bibliometric indicators and visualization maps. The data were extracted from the *Science Citation Index Expanded* (SCIE), *Social Sciences Citation Index* (SSCI) and *Arts & Humanities Citation Index* (A&HCI) of *Web of Science* (2012-2018) in two stages. In the first one, it was analyzed the dynamics of scientific production on gamification recovering 807 records. In the second stage, the search was restricted to the categories related to education issues, leaving 153 documents. The results show that scientific production is increasing every year; also, the most productive journals in the subject were identified.

Keywords:

Gamification, bibliometrics, education, VOSviewer; web of science, cocitation, co-occurrence; overlay maps; bibliometric networks.

INTRODUCCIÓN

Deterding, et al. (2011), definieron gamificación como el uso de elementos de juegos en entornos ajenos al mismo. Este concepto que actúa en sinonimia a ludificación abarca diferentes áreas de aplicación desde el ámbito empresarial hasta el educativo. En la actualidad, es una propuesta popular al proporcionar un aspecto motivador y atractivo en los contextos en los que se desarrolla. En el contexto educativo, se prescribe la noción de gamificación como la utilización de mecánicas basadas en juegos, estética y pensamientos lúdicos para fidelizar a los participantes, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas.

Dentro del ámbito educativo, en los últimos años, la gamificación se ha proyectado como una estrategia didáctica ligada a la innovación (López, et al., 2019). Su gradual incorporación al aprendizaje se ha dado mediante distintas modalidades, entre las que se evidencia su uso en línea (Li, et al., 2013), semipresencial (Torres-Toukourmidis, et al., 2018) y presencial (Huang & Yeh, 2017). Tales modalidades han demostrado que el pilar fundamental orientado para la consolidación de la gamificación en el ámbito de la educación es la motivación del alumnado que se concreta en el compromiso generado por la experiencia (Buckley & Doyle (2016).

Cabe destacar que el concepto de gamificación se diferencia del aprendizaje basado en juegos y juegos serios. El primero de ellos utiliza los juegos como apoyo al aprendizaje, asimilación y evaluación de contenidos, adaptándolo al contenido curricular de las asignaturas. En el segundo, se utilizan para desarrollar conceptos, procedimientos y actitudes distinguiéndose del simple carácter lúdico. Por tanto, la gamificación no es un juego *per se*, sino una experiencia inmersiva que utiliza algunos elementos del juego con el objetivo de cumplir con las expectativas presentadas (Gil-Quintana & Prieto-Jurado, 2019).

La experiencia del aprendizaje gamificado debe cumplir una serie de requisitos que lo alejan de la concepción de aprendizaje tradicional del juego. En primer lugar, para desarrollar prácticas gamificadas en el ámbito educativo, se deben establecer reglas y mecánicas de juego que posibiliten que el alumnado “haga suyo” el compromiso que se establece en las distintas actividades en las que participa. En segundo lugar, se ubican las dinámicas de juego, que atienden a ámbitos de recompensa, competición individual y cooperación a través de la implicación del alumnado. En tercer lugar, se presentan distintos componentes que se perfilan en logros que visualizan la progresión del juego mediante premios, medallas o regalos. En

definitiva, la gamificación se prescribe como una técnica dispuesta para el aprendizaje que pretende modificar el ecosistema de enseñanza mediante ensalzamiento de la diversión en la aprehensión del conocimiento. El interés sobre esta estrategia crece año tras año, y un reflejo de este interés es el incremento de la producción científica sobre gamificación. Tal como argumentan algunos autores, este aumento de la producción se debe al hecho de introducir un elemento innovador y motivador en contextos que requieren de la participación activa de los sujetos de estudio (Hamari, et al., 2014). Por ello, es importante analizar la producción científica del tema planteado desde un enfoque bibliométrico.

La Bibliometría como disciplina instrumental nació con el objetivo de brindar un marco para el estudio sistemático y extraer las principales características de las publicaciones. Sin embargo, este concepto ha sufrido variaciones a través de los años; hoy en día se enfoca al estudio de la ciencia y al análisis cuantitativo de la producción científica en sus diversas categorías como documentos, autores, grupos de investigación, revistas, instituciones, países y regiones. Estos análisis se realizan a través del método bibliométrico que comprende conceptos, indicadores y disciplinas complementarias como la colaboración científica, el análisis de redes sociales y mapas de visualización de la ciencia. Desde inicios del siglo XXI, el uso de herramientas e indicadores bibliométricos se ha incrementado debido a los proveedores de bases de datos bibliográficas (Cox, et al., 2019). Este crecimiento influyó en el incremento del número de publicaciones en este campo de estudio (Ellegaard & Wallin, 2015) y se debe en parte a métodos computarizados, los cuales otorgan mayor facilidad para la evaluación de la producción científica.

Estudios bibliométricos previos sobre gamificación en educación (Martí-Parreño, et al., 2016; Peirats, et al., 2019) proporcionaron indicadores bibliométricos sobre las revistas, autores relevantes, instituciones participantes, principales constructos y tópicos más relevantes. Los resultados mostraron un creciente interés por la producción sobre gamificación en educación, resaltando los aspectos positivos y la necesidad de profundizar sobre los temas negativos como ansiedad, frustración y comparaciones sociales. Existen otros estudios previos orientados desde enfoques de revisiones sistemáticas (Hamari, et al., 2014) y las relacionadas a juegos serios (Çiftci, 2018). Cabe señalar que estos trabajos previos no usaron metodologías bibliométricas como la cocitación o la coocurrencia de palabras clave. Precisamente, este artículo pretende cubrir dichos vacíos mencionados para ser un aporte a la literatura sobre gamificación. Los objetivos

son: 1) Identificar la dinámica de la producción científica sobre gamificación según categorías temáticas principales e idiomas; 2) Identificar las revistas más productivas sobre gamificación en las principales categorías educativas; 3) Identificar la influencia intelectual de la gamificación mediante la cocitación de autores; y 4) Analizar el comportamiento de la evolución de tópicos de investigación sobre gamificación.

DESARROLLO

A partir de los objetivos mencionados *ut supra*, se establecieron dos etapas, la primera orientada al cumplimiento del primer objetivo específico y la segunda a los objetivos restantes. Según un protocolo de observación se revisaron las bases de datos SCIE, SSCI y A&HCI pertenecientes a *WoS Core Collection*, producto desarrollado por *Clarivate Analytics*.

La ecuación de búsqueda para recuperar la información sobre gamificación fue: TS = (gamification OR gamifying OR gamified OR gamificate OR gamify OR gamifications OR ludification), tipos de documentos: (article OR review), índices=SCIE, SSCI y A&HCI y período de tiempo=2012-2018. La etiqueta de campo TS hace referencia al tema, es decir busca la información en los campos título, resumen y palabras clave. Los términos de búsqueda estuvieron en idioma inglés debido a que uno de los requisitos para que una revista logre la indexación en WoS es que todos los títulos, resúmenes y palabras clave de sus artículos deben estar traducidos del idioma original al idioma inglés. Se tomó como año de inicio el 2012, porque la producción científica recuperada se registró a partir de ese año. Solo se utilizaron en este estudio los artículos y revisiones, puesto que generalmente son tipos de comunicación de mayor calidad para los investigadores (Martí-Parreño, et al., 2016). Al finalizar la primera etapa fueron recuperados 807 registros. Para la segunda etapa, se limitó a las categorías educativas, las cuales son *Education Educational Research, Education Scientific Disciplines, Psychology Educational* y *Education Special*.

Luego de la revisión y lectura de los títulos y resúmenes para verificar que los documentos recuperados cumplen con los criterios para ser incluidos en el análisis, se obtuvieron un total de 153 registros. La extracción de los documentos se realizó con la opción exportar a otros formatos de archivo desde *Web of Science* para el posterior análisis con los programas Excel 2019 y VOSviewer v1.6.15. Este último es un programa que tiene mucha potencia para la minería de texto con el enfoque de mapas basados en distancia.

Para el logro de los objetivos 1 y 2 se extrajeron los datos de la plataforma WoS hacia Excel y se obtuvieron las figuras y tablas. Para lograr los objetivos 3 y 4 se construyeron los mapas de visualizaciones con VOSviewer, desarrollando una metodología adaptada que consta de seis fases: i) extracción de metadatos, ii) definición de unidades de análisis, iii) definición de unidades de medida, iv) depuración y construcción de visualizaciones, v) ajuste de parámetros y vi) análisis e interpretación (Vargas-Quesada & De Moya-Anegón, 2007).

Para comprender la estructura del dominio de investigación sobre gamificación aplicada a educación, se usaron como unidades de análisis: i) los autores citados y ii) los términos o palabras clave. La interacción entre nodos o unidades de análisis se mide por medio del estudio de los vínculos o relaciones de: i) cocitación de autores y ii) coocurrencia de palabras respectivamente. Estos sirven para identificar la estructura científica de los campos de investigación y detectar frentes de investigación. La cocitación se define como la frecuencia con la que dos documentos son citados conjuntamente por otro documento citante Small (1973). En este artículo se realiza el análisis de cocitación de autores (ACA) y se da cuando dos autores cualesquiera (A y B) son citados juntos en el trabajo de otro autor (C). Aquí se dice que A y B son cocitados por C. El ACA presenta una mirada retrospectiva de los autores más influyentes en un campo de investigación.

Además de la cocitación, las redes de coocurrencia de palabras clave también han sido ampliamente estudiadas. Los términos se pueden extraer de los títulos, resúmenes o las palabras clave de la información suministrada por los autores o las bases de datos. El número de coocurrencias de dos palabras indica el número de publicaciones en el cual ambas palabras ocurren, ya sea en el título, en el resumen o en la lista de las palabras clave. Los análisis de palabras conjuntas (He, et al., 2018) y el análisis de cocitación (Small, 1973) son técnicas fundamentales para el mapeo científico. Cada uno ofrece una perspectiva única sobre la estructura de las fronteras científicas.

Las cinco categorías temáticas de WoS con mayor producción científica sobre gamificación son *Education/Educational Research, Psychology Multidisciplinary, Computer Science Information Systems, Computer Science Interdisciplinary Applications* y *Medical Informatics* con 116, 74, 69, 66 y 64 documentos respectivamente (Figura 1). La categoría en la que más se publica sobre gamificación es *Education/Educational Research*, la cual ha tenido un crecimiento continuo en los años analizados. Mientras que otras categorías como *Medical Informatics* y *Psychology Multidisciplinary* tuvieron un descenso de su producción en los años 2017 y 2018 respectivamente. Es

importante indicar que debido a la multiasignación de algunas revistas a categorías temáticas que realiza WoS, existen documentos de dichas revistas que están clasificadas en varias categorías temáticas. Se evidencia el creciente interés de investigaciones sobre gamificación, no solo en el ámbito educativo, sino en otros campos como la Psicología, las Ciencias de la Computación, la Informática Médica, entre otros.

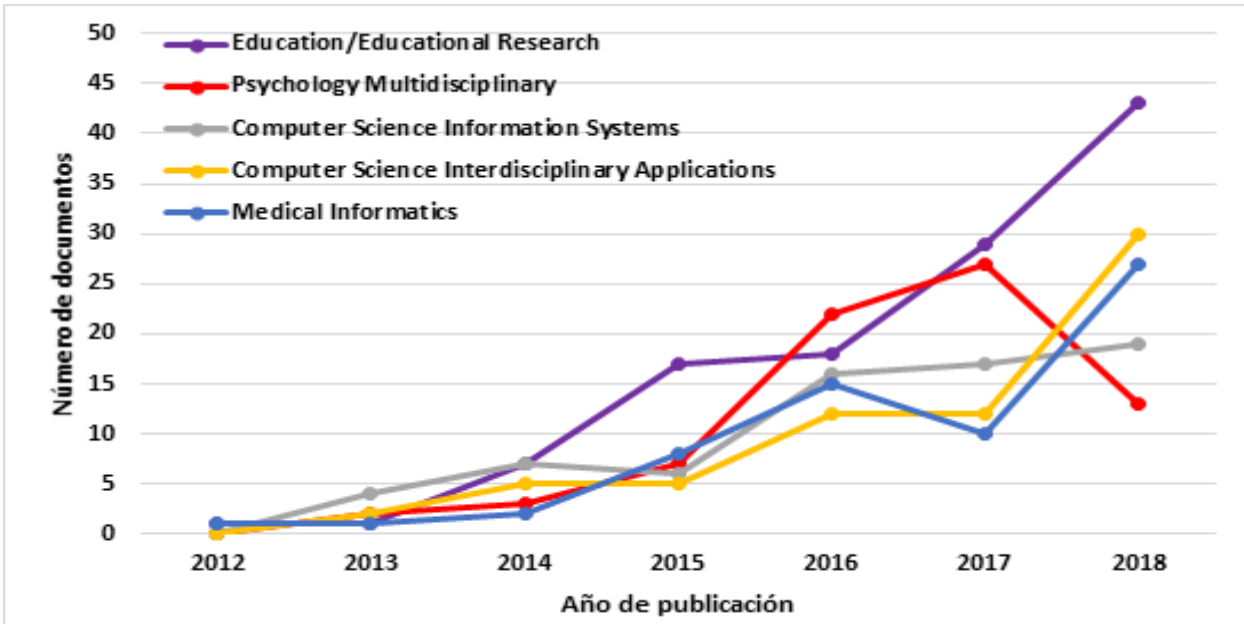


Figura 1. Evolución temporal de documentos sobre gamificación basados en las cinco categorías más productivas de *Web of Science*.

Tras analizar el idioma de publicación (Figura 2) se evidencia que el inglés es el predominante con 787 y 150 documentos de gamificación en todas las categorías y gamificación en categorías educativas respectivamente. Sigue el español, el portugués y otros idiomas con menor número de documentos sobre gamificación.

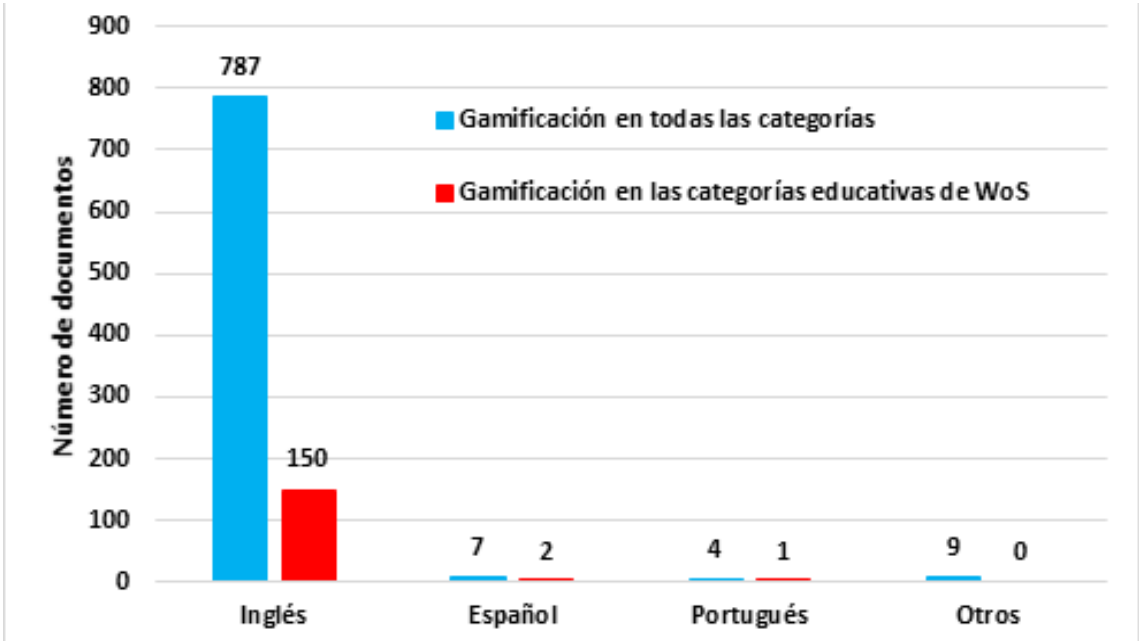


Figura 2. Distribución de documentos sobre gamificación según categorías e idioma.

Los resultados a partir de aquí pertenecen a los 153 documentos de las categorías educativas de WoS entre artículos y revisiones. La Tabla 1 muestra la lista de revistas más productivas que publican al menos tres documentos sobre gamificación incluyendo el país al que pertenece. Se observa que ocho de las 13 revistas están distribuidas entre los países de Inglaterra y Estados Unidos. Las revistas más productivas son *Computers & Education* e *International Journal of Engineering Education*.

Tabla 1. Distribución de revistas más productivas sobre gamificación en categorías educativas.

Nº	Revistas	Documentos	País
1	Computers & Education	25	Inglaterra
2	International Journal of Engineering Education	20	Irlanda
3	Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education	12	Inglaterra
4	Educational Technology & Society	10	Taiwán
5	Computer Applications in Engineering Education	8	Estados Unidos
6	International Journal of Educational Technology in Higher Education	7	Inglaterra
7	Ieee Transactions on Learning Technologies	6	Estados Unidos
8	British Journal of Educational Technology	4	Estados Unidos
9	Journal of Computer Assisted Learning	4	Estados Unidos
10	Comunicar	3	España

11	Interactive Learning Environments	3	Inglaterra
12	International Review of Research in Open and Distributed Learning	3	Canadá
13	Egitim Ve Bilim-Education and Science	3	Turquía

El **Análisis de cocitación de autores** permite identificar nodos (en este caso a los autores citados) de alta relevancia dentro de las redes de cocitación por medio de la estimación de la fuerza total de enlaces. La Figura 3, muestra el mapa de cocitación de autores, citados dentro del conjunto de documentos extraídos centrados en gamificación en categorías educativas. En la red de cocitación se visualiza una red compuesta por 100 de los 1539 autores identificados. Esta reducción de nodos se ejecuta a partir del criterio de inclusión de autores cuya frecuencia mínima de citación sea de tres. Se identifica un total de 3273 vínculos de cocitación entre los autores, así como cuatro grupos o clústeres diferenciados por colores.

La información ordenada según la fuerza total de enlaces (*total link strength*) de cocitación de los 10 autores más influyentes son transcritos en la Tabla 2. El clúster que muestra predominio dentro de esta red se muestra en color fucsia (7 autores), seguido del amarillo (2 autores). Las redes de cocitación revelan la importancia de los autores desde la perspectiva de los citantes internos y externos de las publicaciones. Por ello, resaltan investigadores como Plass, y Barata quienes, a pesar de tener menores indicadores de citación, muestran altos niveles de cocitación.

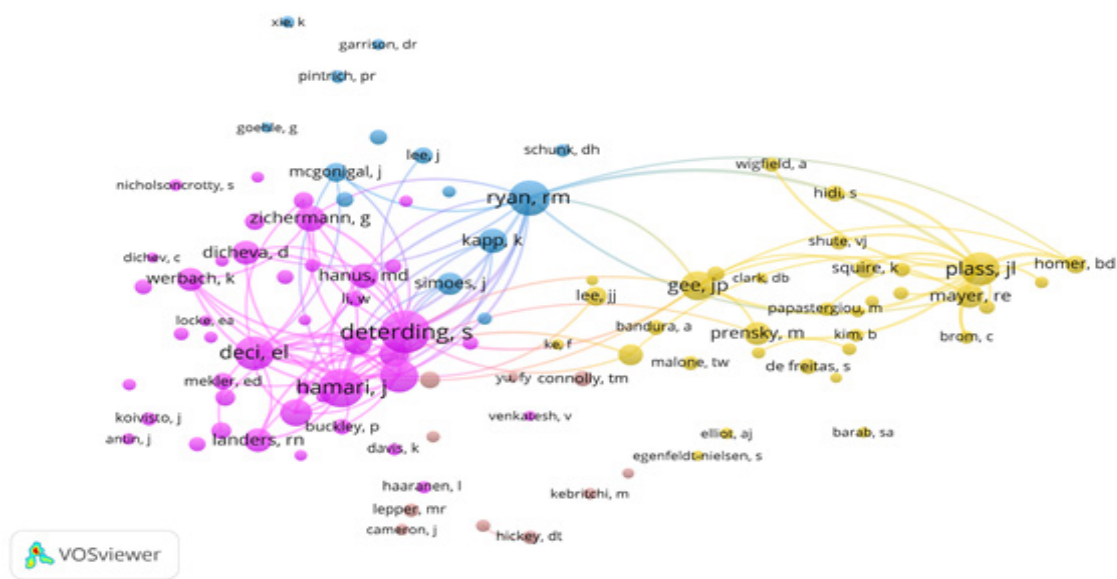


Figura 3. Mapa de cocitación de autores sobre gamificación en categorías educativas.

Tabla 2. Autores top 10 con mayor índice de cocitación dentro del dominio de investigación.

Nº	Autor	Citaciones	Fuerza total de enlaces	Clúster
1	Deterding, S.	84	907	Fucsia
2	Hamari, J.	59	783	Fucsia
3	Ryan, R.M.	47	618	Azul
4	Deci, E.L.	45	610	Fucsia
5	Dominguez, A.	50	586	Fucsia
6	Gee, J.P.	39	452	Amarillo
7	Plass, J.L.	21	449	Amarillo
8	Barata, G.	29	427	Fucsia
9	Zichermann, G.	37	406	Fucsia
10	De-Marcos, L.	32	386	Fucsia

De la cuantificación de los vínculos de cocitación emergen comunidades invisibles como escuelas de pensamiento al interior de las disciplinas de investigación. La Tabla 3 resume un análisis de la existencia de vínculos de cocitación y del valor de la fuerza total de estos. Los vínculos de cocitación más fuertes entre pares de nodos de autores dentro de la red incluye los siguientes casos: Deterding, Hamari (58); Deterding, Deci (48); Hamari, Deci (47); Deterding, Domínguez (45); y Deterding, Ryan (45). Dentro de estas parejas de nodos con altos vínculos

de cocitación, predominan autores del clúster fucsia (4) y uno del clúster azul. Si bien resalta la importancia dentro de la red de cocitación de los autores Deterding, Hamari, Deci, y Domínguez, A., los nodos compuestos por los autores Ryan, y Gee, evidencian un rol intermediador del clúster fucsia con los clústeres azul y amarillo. De manera adicional, Ryan es el único autor que presenta vínculos de cocitación con todos los nodos mostrados en la tabla 3.

Tabla 3. Matriz de vínculos de cocitación entre autores del dominio de investigación en gamificación.

Nº	Autor	Deterding, S	Hamari, J.	Ryan, R.M	Deci, E.L.	Domínguez, A.	Gee, J.P.	Plass, J.L.	Barata, G.
1	Deterding, S.	-	58	45	48	45	23	0	42
2	Hamari, J.	58	-	28	47	41	0	0	29
3	Ryan, R.M.	45	28	-	35	21	19	40	27
4	Deci, E.L.	48	47	35	-	32	15	0	23
5	Domínguez, A.	45	41	21	32	-	0	0	17
6	Gee, J.P.	23	0	19	15	0	-	0	0
7	Plass, J.L.	0	0	40	0	0	0	-	0
8	Barata, G.	42	29	27	23	17	0	0	-

La Figura 4 muestra el mapa de superposición de todas las palabras claves incluidas en los 153 artículos seleccionados. Estos mapas muestran atributos específicos de un nodo de la red, de acuerdo con el color que presenta. Aquí permite evidenciar la evolución de los tópicos más importantes dentro de este dominio de investigación según el año promedio de publicación del documento. Se visualiza en color violeta y celeste los ítems más

frecuentes en artículos publicados en 2016, y en naranja y rojo los ítems correspondientes a los artículos publicados en años posteriores al 2017. La red incluye un total de 158 palabras clave cuyo criterio de inclusión es que tenga dos ocurrencias como mínimo de una población de 737.

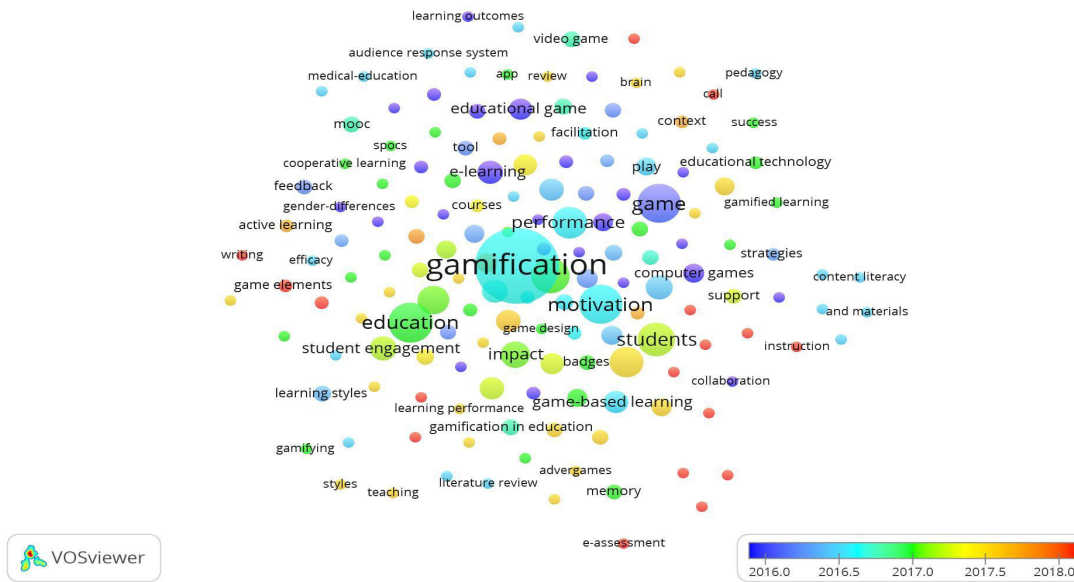


Figura 4. Mapa de superposición de palabras clave en gamificación en categorías educativas.

Tabla 4. Temáticas más frecuentes relacionadas con gamificación en educación por año promedio de publicación.

Palabra clave / Año promedio de publicación	Frecuencia	Año
Juegos/juegos educativos	36	2016
Motivación	28	
Rendimiento	16	
Aprendizaje en línea	10	
Juegos de ordenador	7	
Educación elemental/secundaria	6	
Participación/compromiso	33	2017
Motivación intrínseca	15	
Tecnología/tecnología Educacional	11	
Educación superior	9	
Aprendizaje móvil	6	
Metaanálisis	6	
Diseño emocional	2	2018
Sistemas tutoriales inteligentes	2	
Innovación	2	
Evaluación en línea	2	

La Tabla 4 muestra la evolución anual de los tópicos de investigación por año promedio de publicación. Sin tomar en cuenta las palabras clave **gamification** y **education** por ser los temas centrales del estudio, se seleccionaron 16 palabras clave de acuerdo con la frecuencia de ocurrencias. Mediante el programa VOSviewer se identifican

patrones de publicación alrededor del dominio de investigación de gamificación en temáticas relacionadas con educación, tales como: i) juegos educativos, juegos de ordenador en educación elemental/secundaria, aprendizaje en línea, motivación (2016), ii) participación y compromiso estudiantil, tecnología educacional, educación superior y metaanálisis (2017) y iii) diseño emocional, innovación, sistemas tutoriales inteligentes y evaluación en línea (2018). Estas temáticas fueron tomando un enfoque cada vez más tecnológico y de innovación, tal como señalan López, et al. (2019). Este análisis no implica que los temas cambien de un año para otro, sino, muestra las tendencias de investigación sobre gamificación en educación de acuerdo con la importancia de las palabras clave según año promedio de publicación.

CONCLUSIONES

Se evidencia que la gamificación es una temática aplicada a varios campos de investigación, siendo la educación el área más productiva. El análisis de los vínculos de cocitación identificó a los principales autores que ejercen una influencia intelectual en la producción científica sobre gamificación. Asimismo, reconoció comunidades invisibles mediante la conexión de autores representativos, tales como Deterding, con Hamari o Deterding con Domínguez. También identificó a investigadores que tienen un rol intermediador entre distintos clústeres del mapa de visualización, tales como Ryan y Gee.

Gracias al análisis de los tópicos de investigación se demuestra que la gamificación en la educación tiene una tendencia mundial y de creciente interés, desde una visión especializada de la educación como estrategia pedagógica y acogida paralelamente desde otros ámbitos del conocimiento. Por ende, el interés progresivo de las revistas por publicar temas lúdicos no es un fenómeno azaroso; al contrario, se trata de una visión compuesta por la eficiencia de sus resultados y paulatino desarrollo de las tecnologías de información y comunicación.

Se recomienda a futuros investigadores seguir indagando sobre la gamificación mediante mapas de visualización desde diversas entidades (autores, artículos, instituciones, grupos de investigación, países, entre otros) y desde distintas unidades de medida. Además, se sugiere evaluar la producción científica mediante los indicadores de colaboración y las redes de coautoría atendiendo a las demandas institucionales. Este trabajo se limitó solo a la base de datos *Web of Science* por lo que se sugiere a estudios venideros tomar en cuenta el uso de otras bases de datos como *Scopus*, *Dimensions*, *Microsoft Academic*, entre otras. Finalmente, se recomienda extender el análisis de las publicaciones de gamificación en educación orientadas al ámbito práctico y de innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive learning environments*, 24(6), 1162-1175.
- Çiftci, S. (2018). Trends of Serious Games Research from 2007 to 2017: A Bibliometric Analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 18-27.
- Cox, A., Gadd, E., Petersohn, S., & Sbaffi, L. (2019). Competencies for bibliometrics. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(3), 746-762.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15.
- Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, 105(3), 1809-1831.
- Gil-Quintana, J., & Prieto-Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034.
- He, F., Miao, X., Wong, C. W. Y., & Lee, S. (2018). Contemporary corporate eco-innovation research: A systematic review. *Journal of Cleaner Production*, 174, 502-526.
- Huang, L. Y., & Yeh, Y. C. (2017). Meaningful gamification for journalism students to enhance their critical thinking skills. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 7(2), 47-62.
- Li, C., Dong, Z., Untch, R. H., & Chasteen, M. (2013). Engaging computer science students through gamification in an online social network based collaborative learning environment. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(1), 72-77.
- López, D., Calonge, A., Rodríguez, T., Ros, G., & Lebrón, J. A. (2019). Using Gamification in a Teaching Innovation Project at the University of Alcalá: A New Approach to Experimental Science Practices. *Electronic Journal of e-Learning*, 17(2), 93-106.
- Martí-Parreño, J., Méndez-Ibáñez, E., & Alonso-Arroyo, A. (2016). The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 663-676.
- Peirats, J., Marín, D., & Vidal, M. I. (2019). Bibliometría aplicada a la gamificación como estrategia digital de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 60.
- Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: A new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24(4), 265-269.
- Torres-Toukoumidis, Á., Romero-Rodríguez, L. M., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: revisión documental. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 95-111.
- Vargas-Quesada, B., & de Moya-Anegón, F. (2007). *Visualizing the structure of science*. Springer.

52

TRADITION AND INNOVATION IN MODERN RUSSIAN WOMEN'S LITERATURE

TRADICIÓN E INNOVACIÓN EN LITERATURA FEMENINA RUSA MODERNA

Konul Kasumova¹

E-mail: k.kenul@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7692-5718>

¹Baku Slavic University. Azerbaijan

Suggested citation (APA, seventh edition)

Kasumova, K. (2020). Tradition and innovation in modern russian women's literature. *Revista Conrado*, 16(77), 407-415.

ABSTRACT

The article is devoted to the new Russian literature. The focus is on the work of popular women writers. "Women's" literature is analyzed in the context of the history of Russian literature, which allows us to discover traditional and innovative principles. Specifically, the article examines the works of such modern Russian writers as Kucherskaya and Petrushevskaya. The work of these writers cannot go beyond the framework of those humanistic traditions, the foundations of which were laid by the great Russian prose of the 19th century. In the works analyzed, women's fates occupy a central place, but they are revealed against the broad background of modern culture.

Keywords:

Russian literature, women's literature, tradition, innovation, postmodernism.

RESUMEN

El artículo se dedica a la nueva literatura rusa. El foco está en el trabajo de escritoras populares. La literatura «femenina» se analiza en el contexto de la historia de la literatura rusa, que permite que nosotros descubramos principios tradicionales e innovadores. Específicamente, el artículo examina los trabajos de tales escritoras rusas modernas como Kucherskaya y Petrushevskaya. El trabajo de estas escritoras no puede ir más allá del marco de aquellas tradiciones humanísticas, las fundaciones de las cuales fueron puestas por la gran prosa rusa del siglo XIX. Con los trabajos analizados los destinos femeninos ocupan un lugar central, pero se revelan en el amplio fondo de la cultura moderna.

Palabras clave:

Literatura rusa, literatura femenina, tradición, innovación, postmodernismo.

INTRODUCTION

Orthodox traditions have always been strong in classical Russian literature. This is understandable, since fiction is historically formed under the direct influence of spiritual literature. With the baptism of Rus and the appearance of liturgical books, book culture in general, the Russian literary tradition proper, begins. And if the language of the Bible on Russian soil was mixed with the living spoken language of the people, as a result of which the so-called Church Slavonic language was formed, then the literary tradition of a church character was inevitably mixed with the folk poetry tradition. When we talk about the mixing of two elements in the language of the 18th century - folk poetry and book-Slavic, this is, apparently, the result of the process, and not its beginning. The beginning was nevertheless laid in the 10th century.

The mixture of styles, characteristic of the 18th century, was not entirely formal; it directly affected the content of works of art. So, in the literature of the 18th century, i.e. during the period of the most intensive formation of the norms of the national Russian literary language, some artificiality was observed, manifested in the fact that, on the one hand, many comic and satirical works were written, on the other hand, fiction was considered a legal and natural means of praising the powerful. Therefore, on the one hand, there was an abundance of such works as "The Fitting Cook" and "The Minor" and on the other hand, there are many different odes dedicated to empresses, princes and generals. "Travel from St. Petersburg to Moscow" stands apart not only because of its accusatory character.

Russian literature as a form of national reflection, in our opinion, was formed in the 19th century. It was at this time that the main philosophical discourses of Russian fiction were structured. It is no coincidence that Russian literature of the 19th century was called classical, and the century itself is designated as the golden age of Russian literature. In the works of such writers as Pushkin, Lermontov, Turgenev, Goncharov, Leskov, Tolstoy and Dostoevsky, "painful" points of Russian thought (Veresaev, 1991) With equal intensity, the space of thought that is relevant for the Russian mentality is manifested both in fiction and philosophy. Undoubtedly, one of the most "painful" questions of Russian classical literature is the question of God, of the divine presence on earth, of man's duty and his fate and about his relationship to God.

Thus, the philosophical, culturological and, of course, literary analysis of the Russian literature of the golden age, of truly classical literature, testifies to the fact that "God-seeking" was one of its central themes.

In modern Russian literature, despite the dominance of postmodernism, traditional themes still make themselves felt. Of course, to make it readable, modern God-seeking is woven into the fabric of modern life. So, people living among rock music, sex, drugs, punks and hippies suddenly start going to church and looking for God in everyday life. Moreover, it is characteristic that the seeking of God in modern Russian literature takes shape as a purely Russian phenomenon. That is, it remains national in form.

That why in this article, it is set the goal of identifying the traditional and the innovative of feminine thinking in contemporary Russian fiction taking as a case of study the works of M. Kucherskaya and Lyudmila Petrushevskaya.

DEVELOPMENT

One of the most significant works of this kind, of course, is the novel by Maya Kucherskaya "The Rain God". The word god in the title does not at all serve as a symbol and is not intended to guide the reader. It would be too primitive. However, the novel is about God and seeking God. The structure of the novel's content and its emotional richness may well suggest something else. For example, seeking God in a novel is an external factor. A novel is about life and love but in this story the search for God is not an optional, but a necessary link.

The novel is about the life of a student who is madly in love with her teacher. The novel itself begins with a tragedy, or rather a drama, since a way out has been found. A teacher is a person you can really fall in love with without memory. Moreover, a person from whom you can make an idol. A person from the world of culture who lives exclusively by the values of the spirit. Everyone is in love with him, his lectures recruit a huge number of students, which no one audience can accommodate. And such a person dies. Of course, the whole world dies with him. Of course, there is nothing to live after. The heroine's condition is described very colorfully: "She is nauseous, she tightly closes her eyes, but this is even worse.

He gropes for a pack in his pocket, he really wants to smoke, but then they will surely take its place. And the ride is still long. She remains seated. She takes out a newspaper, opens it and shudders noticeably. From the second page, the one they buried yesterday looks at her. Photo, short obituary, next to a large article about him. She cannot read, she closes herself with a newspaper, the newspaper trembles slightly. The train picks up speed, a breeze breaks through the window cracks, several stations are already behind, and she lifts her head, looks into his face, into the gentle eyes behind the glasses, into the

finely typed text (Kucherskaya, 2007). The novel begins with the girl going to die. *"She was on her way to the dacha. She was driving to die, and she had not the slightest doubt about that ... He lived, and it was clear why these books, these shadows wandering in the myrtle forest, why an endless series of former and non-former heroes, mischievous gods, vengeful goddesses, Trojans, Dardanians, always fighting with each other, always waiting for a favorable wind and sailing towards fate. Their stubborn progress was mesmerizing, and there was a mystery hidden in their readiness to die. Previously, she only studied them, now she followed them"* (Kucherskaya, 2007).

Thus, very accurately describing the state of the heroine, the author connects the loss of a person with the loss of culture. In this sense, the Trojans and Dardans are by no means accidental and deeply logical. The world of culture is ephemeral. Ancient Greece - Was it or not? How important is its historical and cultural life? Only a specific person can be for us the personification of the reality of that world, the world of culture. Therefore, it was clear why books and shadows are needed. Because this ancient man Zhuravsky was alive, proving with all his being that culture is alive and real. Indeed, when such a person dies, a living connection with the world of culture dies.

The personification of the world of culture is very significant in itself. Therefore, the reader is already imbued with respect for Zhuravsky, the emotional state of the heroine is conveyed to him. But this is not enough. The author wants to show that Zhuravsky was not by chance like this: *"From what transcendental heights did he descend, from what lands did he come to them? Nothing was really known. They said that his mother was a close relative of Innokenty Annensky, his father was a career officer, the professor himself once admitted that his grandfather and grandmother lived under serfdom"* (Kucherskaya, 2007). Thus, with a few strokes, the writer creates a valuable connection for him with the history of culture.

The connection with culture and, in general, the affection that a contemporary can be in any way connected with this world of culture is designed for the deep emotional sympathy of the reader. The peculiarity of the culture is emphasized by the exclamation, "From what transcendental heights did he descend?" The fact that the grandfather and grandmother lived under serfdom suggests that the professor was of noble, aristocratic origin. Lived under serfdom does not mean that they were serfs. Rather, it means that they owned serfs. And finally, the mention that the professor's mother was a close relative of Innokenty Annensky is absolutely amazing in terms of the power of influence on the reader's imagination. Special attention should be paid here to two circumstances. Firstly, relative

to someone, namely Innokenty Annensky. If we take into account the role played by this poet in the history of the Silver Age, then the content of the symbol becomes clear. Secondly, it is important that she was not just a relative, but a close relative of Innokenty Annensky. It does not say who exactly. Thus, the professor has a password and a pass to the sky-high heights of Russian and world culture.

You can't just fall in love with such a person. Such a person can become the content and meaning of life. What does the writer imply? You believe him because you feel the same longing for the world of the lost spiritual culture. The idol is ready and if an idol dies, there is no need to live.

But the heroine does not miraculously die. She is experiencing stress, the consequences of which should lead her somewhere. Characteristically, they bring her to church and to church. To church because she just starts going to church and to the Church, because she seeks to fill the spiritual emptiness not in people, but in the Church, in faith. This is very meaningful in two ways. First, the death of a person, no matter how beautiful and exalted he might be, is just the loss of a person. Don't make an idol! Loss does not mean death if God has not turned away from a person. She also comes to God as if she is replacing an idol with God. However, on the other hand, the heroine understands God as Christ, and perceives Christ as a loved one! After all, thinking about him is based on knowledge about him. Knowledge is gleaned from the Bible and the theological books that she reads.

For the development of the storyline in the novel, it is characteristic that the heroine from a human idol comes to a humanized god. It is no coincidence that at the end of the novel she dreams or sees in reality the same Zhuravsky, whom she does not recognize at first. *"This is Zhuravsky, who is riding next to her, in the same elevator, what an accidental luck and happiness, she will finally ask him about the most important things. You just need to catch up to the ninth floor. Zhuravsky smiles at her with only his eyes through thick glasses and slyly keeps silent, as if offering to first look around, take a closer look around"* (Kucherskaya, 2007) And it is not at all accidental that at the end of the novel the classic phrase sounds: "Ducunt volentem fata, nolentem trahunt" which means: "Fate leads the one who wants, and drags the unwilling one".

The heroine's coming to God in the novel is connected with life. The comprehension of life in God is completely natural and organically connected with feelings of love, studies at the university, charity, smart reading, simply the physical existence of a woman in the world. It is characteristic that the author can afford an ironic attitude to what

is happening to the heroine. But it is very important to understand that irony has nothing to do with the depth of what is happening in a person's soul. For example, even the subtitle of the chapter, which describes the metamorphoses of a girl who came to church, is ironic. It is called "The Triumph of Orthodoxy", where the idea of the triumph, of course, is ironically exaggerated. Equally ironic are the remarks about the behavior of the morally renewed Anya: *"On the same day, instead of half a pack, she smoked two cigarettes. And soon I quit smoking altogether, although the most nervous time began - the session. However, the inner depression with which experienced throwers frightened her so much lasted four days, and after the consolations of Father Anthony disappeared altogether. Anya appeared less and less on the net now, less and less participated in general conversations ("holidays!"); some female friends got lost from this, and it was a little uncomfortable in a rapidly emptying, rarefied space, but this is - for Christ's sake, for Christ's sake!"* (Kucherskaya, 2007)

Irony should not interfere with the correct diagnosis of what is happening to the heroine. Kucherskaya manages to build a very correct model. In fact, Ani's coming to God means her coming to herself. Life with all its charms attracts her. But going into life, she leaves herself. It's not that she leaves God and Father Anthony, she leaves herself. The soul is balancing between life and itself: *"In January, just in the middle of the session, Yura Naumov stopped by in Moscow; even earlier, at the suggestion of university hippies, she listened right on the net to a hoarse high tenor emerging from "Electronics" - with poorly caught, but obviously some clever and difficult words... Vichka persuaded Anya... After hesitating, Anya agreed: so after all, life will pass. Moreover, she has never been to sessions before"* (Kucherskaya, 2007)

The most important sign in this context is that this is how life will pass. This is an extremely significant thought, especially since it belongs to Anya herself. The formation of a person takes place at the junction between life with all its delights, to which he is drawn and to meet with which he has every right, and himself. And by himself in this context means with God.

From a session, a party where a fashionable singer performs, she simply runs away in panic: "Through the stuffiness and cigarette smoke, a new, strange smell suddenly leaked ("Do you hear? Anasha!" - Vichka said directly into her ear). In the middle of the song about the Chaldeans ("You don't know who it is?" - a soft whisper was heard) Anya felt someone's hand reaching out from somewhere behind and quietly hugging her waist ... suddenly the hand began to move in the wrong direction. And instead of joy - shame, wild, suffocating, squeezed her throat and

threw it away, pulled it right in the middle of the song... glory to You, Lord, - she rushed out (Kucherskaya, 2007).

Having run away from the seishen (glory to You, Lord), where does Anya come running? Naturally, to church! Straight to the church! On a private trader, through a snowy drift - under a piercing wind into the courtyard, in order to catch at least the end of the evening service. Father Anthony! I attended the council of the wicked. But I left, ran away from there straight to you! Only Father Anthony was not there that time, he did not serve.

Kucherskaya takes her heroine through all the circles of the hell of modern life. Of course, she does not become an outcast, does not suffer physically, she is not beaten or raped. By the circles of hell, we mean the temptations of life itself. Because she walks the beaten path, and the soul resists. In this sense, of course, Kucherskaya creates the typical circumstances. This is a wide canvas of modern life, despite, in general, a small novel in volume. Typical is the revival of Orthodoxy in everyday life after long years of Soviet lack of spirituality. Typical is the image of a girl whose soul wants to escape into the world of spirituality from the vulgarity of everyday life. "Soon after Naumov came a new star of the hip sky, from St. Petersburg, Jane, also composed songs, already different, more girlish, gentle, but the green sun was shining in them, and scratched veins were bleeding in them, and again they staged a session, the easy-going Vichka called her again, but Anya never went anywhere. And I didn't want to. Soon she stopped watching TV, although more and more interesting things appeared there. But all this growing stream of revelations somehow ceased to affect her. Well, the Soviet government was bad, and Stalin was a bastard, so what? All these brave journalists, the Vzglyad programs, the clear-eyed furious knight Alexander Nevzorov, from whom her mother melted, seemed to Anya ostentatious, empty, did not say anything to her soul (Kucherskaya, 2007).

The given fragment is also very characteristic in terms of the development of character psychology. Special attention should be paid to the phrase it was not interesting, although a lot of interesting things appeared. It is not denied that a lot of interesting things were shown on TV, but this is not interesting, because interests are in something else. Thus, interestingness is determined not by the content of what interests, but by the needs of the soul. Kucherskaya shows the path that Anya takes in order to acquire peace of mind.

On this path, both ritual and thought await her. So, she begins to read the prayer rules, morning and evening, *"after twenty minutes, which was spent on reading, her legs literally gave way, but she still did not give up, on the contrary,*

she read additional two or three psalms”. (Kucherskaya, 2007)

Anya reads the church fathers, is tormented by their torment, the suffering of people who lived long before her and tried to understand what life is and is not in Christ. Thus, Kucherskaya poses problems fundamental to the Christian consciousness.

Everything that happens to the heroine of the novel is well known to Kucherskaya. She knows modern life, knows why people come to God today, knows what satisfies them and what repels them. It is no coincidence that today in Russia, and throughout the post-Soviet space, various sects have launched wide missionary activities. It is characteristic that Kucherskaya seems to be telling the story of an ordinary girl, but at the same time depicts life in all its contradictions. The external plot must not deceive us. For example, it is quite natural that a girl, communicating with a priest, turning to him with countless questions, finally falls in love with him. And this is also typical in typical circumstances. If a girl addresses all the time, then she is satisfied with the answers. Otherwise, she would simply turn away. Constant appeal and satisfaction lead to feelings. This is a commonplace story but it is not the essence of the novel. The external plot remains a shell behind which the ideological content is hidden. A novel is about a woman's soul and, in our opinion, the suffering soul is not accidental. The novel is not only about a suffering woman's soul, but also about how bad a woman is in modern Russia. Therefore, the God-seeking of the heroine of Kucherskaya's novel seems to be a natural and logical result of life in modern Russia, in the modern world.

There is a correlation of Anya with the heroes of Dostoevsky, Tolstoy and Leskov. The literary process is a unified and continuous humanitarian search. Therefore, there is nothing illogical in comparing Anya with Sonechka Marmeladova, or with Zhenya from “Nowhere” by NS Leskov, or even “Father Sergius” by Leo Tolstoy. One thing is clear: Russian literature is true to its traditions. And again, one of the central places is occupied by God-seeking. A characteristic feature of this literature is also the inseparability of a person's spiritual life from the search for the divine. In Kucherskaya's novel, these searches are associated with modernity and the inner world of the most ordinary Russian girl. Perhaps this is the value of both the image and similar prose, that it reveals in the most ordinary life of modern Russian students a connection with the eternal questions of the spiritual culture of this people.

It should be especially noted that the language of the novel is a mixture of literary language, vernacular and student jargon. Such a language creates a special authenticity,

all events unfold against the background of a modern relaxed attitude to life, where the main thing is to have fun. Against this background, the problems of spirituality are presented prominently.

It is also important to note that the hero, acting in the role of a god-seeker is a girl, a woman. Consequently, contemporary Russian literature is characterized not only by the abundance of women authors, but also by the shifting of roles. Traditionally, women begin to play male roles. It is also of great importance that these roles are played naturally, the reader believes in the veracity of the image. You also believe that in modern life there are people who are not just believers, but who are trying to comprehend faith, seekers, and that young girls turn out to be such people.

One of the brightest Russian writers of our time is Lyudmila Petrushevskaya. Talking about the female images of Lyudmila Petrushevskaya is somewhat strange. The fact is that the nature of the depiction of life in the writer's works is such that a complete impression of the absoluteness of female images is created, as if there were no male images at all. Of course, this is not so, men are present in the stories of Petrushevskaya. However, female images and in general everything feminine is so dominant in these texts that men and all masculine are conditional and in their essence episodic.

Female images are not just central to Petrushevskaya's work. It would be natural. A woman writer describes the world reflected in her mind, she is not able to go beyond her own mentality. What is important is that completely neutral images of things become feminine in her image. If we draw an analogy with the grammar of the Russian language, then we can say that all masculine and neuter nouns in these texts become feminine nouns.

Humor and sarcasm, sad and funny, funny and ugly, the world of objects and the world of human feelings - everything is colored by feminine nature. Therefore, sometimes the narrative becomes unbearable. Not because a lot is simply scary but because women's anxiety, women's anxiety for the fate of this world is expressed so ringingly, the string of this anxiety is so taut that it seems that it is about to burst.

Petrushevskaya depicts the life of ordinary Russian people as it is, without any embellishment. In the image of the most ordinary and seemingly timeless things, the writer manages to inscribe details that are characteristic of our time. Therefore, in our opinion, everything that Petrushevskaya writes is highly reliable from the point of view of space and time.

Space and time do not at all exhaust all the characteristics of the texts created by Petrushevskaya. A very characteristic feature of her works is the cultural background of this space and time. Moreover, the cultural background here has two dimensions. The first is related to the consciousness of the characters; the second - with the peculiarities of life. The everyday life presented in her texts is a Russian phenomenon. However, it is Russian and completely modern Russian. Therefore, of course, someday, according to the works of Lyudmila Petrushevskaya, people will study Russia in the late XX - early XXI centuries.

In accordance with the nature of the image in the works of Petrushevskaya, in the first place are women suffering and, of course, suffering love. Moreover, both love itself and the attitude towards it are highly characteristic of both Russia and Russian women. So, one of the famous monologues for the theater, "Such a girl, the conscience of the world" is based on how the heroine lives by protecting her husband from women, and these women still take him away, but the point is that he returns. And finally, he does not return, leaving for the one about which the heroine did not think anything bad. This is the whole point of the "monologue". He returns this time, but only after the "girl, the conscience of the world", which the heroine could never suspect, makes him return, thereby proving her power over him. The ending of the story is characteristic in the Russian style. The returned husband and the suffering wife drink together, and then everything becomes clear: He said: - Will you drink with me? And I ran to the kitchen for glasses made of Czech glass. We clinked glasses. I said playfully: - For Raisa. For our kind genius. And Petrov grinned and somehow angrily said that the guys were saying right, she really is a wall. It was only then that I guessed everything and regretted that Raisa had betrayed me so. And she ceased to exist for me, as if she had died.

Perhaps a symbolic role is played by the fact that "such a girl, the conscience of the world" turned out to be a Tatar woman in Petrushevskaya. Look here: I have a photo, a contact, glued to the box with blank forms. It is she, Raisa, Ravilya, the stress on the last syllable.

Women here seem to be divided into two parts. Some women are left without love, others are some kind of monsters of love. In this sense, the story "Music of Hell" is very characteristic, the essence of which is that a girl sticks to a girl, persistently inciting her to intimacy. The heroine fights back in every possible way, but in the end, remaining blameless, she yearns and cries, moreover, already, being married. This story is characterized by both the beginning and the ending. At the beginning of the story, disappointed in everything, the heroine goes to a Komsomol construction site. In the carriage, as if by chance, a sleeping

girl is leaning against her: Then one of the girls, a monster with glasses, caught her once, coming home from dinner, the one whose admiring glances our heroine had caught on herself from the first night in the carriage on a mattress. The monster's name was somehow complicated, like Glumdalklich, something Asian, and where she emerged from, Nina did not know. This G. saw the views, which the girls in the trailer spoke respectfully about. G. herself spent the night in the air in a tent among her especially trusted friends. It is later revealed that the entire female part of the camp is a Glumdalklich harem.

Throughout the story, Petrushevskaya consistently describes Glumdalklich's purposeful attempts to seduce Nina, the heroine of the story, by persuading her to "unnatural" love, how staunchly Nina defends herself, how she weakens and is now ready to surrender, but still does not give up. Finally, Nina gets married and she is doing well and then by chance on the bus she meets Glumdalklich. He hears G.'s conversation with his beloved and yearns for love and cries. "Glumdalklich's speech was about why you (she meant her interlocutor, a young woman also in a rabbit hat, but newer) - why did you get married then and never came to me, and this interlocutor, a pretty face under the hat, bright honest eyes, plus unclean, tangled curls from under the fur - she happily objected that everything, already a divorce, everything, I left him. But you left me, Glumdalklich hummed muffled, I was evicted from the hostel, I was starving right out of the box. Everything, everything, the bright eyes and curls repeated warmly and with conviction, "now everything, you will see! Nina is afraid and tries so that, God forbid, G. does not see her. The couple fell into the underground and disappeared. - Tell me that you love me, - Nina sang softly in the frost (people sometimes sing for themselves on the street) - and suddenly she began to cry, remembering her cute Cat and this time of crazy love when she was sitting at the phone waiting, and instead Kota called annoying Glumdalklich, accompanied by a choir with a guitar, kept calling and calling, through the smoke of the fire of his hell. "Tell me... that you love me... Nina sang, choking on tears.

Longing for love, literally languishing for love is the main motive of Petrushevskaya's works. Whatever she writes about, she writes about love longing. At the same time, it is extremely important that the description of love longing and love fever is of a national cultural nature. This is the love of a Russian woman who is accustomed to fighting for a "man" and not giving up on this path. The biggest betrayal is betrayal due to the motive of the selfish lust for the "muzhik".

An analysis of Petrushevskaya's works allows us to assert that their national and cultural value consists in a realistic and aesthetically designed depiction of life through the prism of one characteristic feature of this life. This analysis result should not be in doubt. Of course, modern Russian life is full of the horrors of disorder, age-old hereditary alcoholism, child crime and teenage prostitution, bureaucratic arbitrariness and corruption of the state apparatus. All this is also reflected in modern Russian literature. This is reflected in the work of Lyudmila Petrushevskaya. However, all this does not at all neutralize some of the fundamental features of the mental life of the Russian people, which for many centuries determined the spiritual face of this people and, perhaps, to some extent, its fate. In our opinion, one of the central places in the mental structure of this people is occupied by the motive of love.

Today everyone writes about love. Moreover, in Russia, many people write in accordance with the priorities of the time, i.e. write about "unusual" love, meaning by this word the whole gamut of "permissions" assumed by the political correctness of Western ideas. Petrushevskaya writes about love in Russian showing the traditionalism of her prose.

Therefore, Petrushevskaya's love is both tragic and light. It is tragic for two reasons, one of which is of a traditional aesthetic nature, the second is space-time. The traditional-aesthetic character of love in Petrushev's way is associated with the "love tragedy" of Russian literature in general. Therefore, such an image is purely aesthetic in nature. The spatio-temporal nature is directly related to the peculiarities of life in modern Russia. But Petrushevskaya's love is bright. The writer manages, despite all the tragedy of our time, to portray life in bright colors and this is only because the heroes of Petrushevskaya are still capable of love.

Everything that Lyudmila Petrushevskaya writes its about modern Russia. This statement itself would be superfluous, if not for one circumstance. This statement may seem superfluous for the reason that a Russian writer, by definition, should write about Russia. What else is it about? As for the circumstance that makes this statement not at all superfluous, it is the writer's peculiar patriotism. Yes, we will not be afraid of this word patriotism, we will not be afraid to use it in the age of postmodernism in relation to perhaps the most popular writer of modern Russia.

The main content of the century of postmodernism in general and in fiction, in particular, is determined, in our opinion, by universal disbelief and, naturally, mistrust. In the aesthetics of postmodernism, this disbelief or distrust is designated as epistemological uncertainty Erofeev

(1998); Rudnev (2000); Ilyin (2001). Why uncertainty? Simply because uncertainty sounds more correct than distrust or disbelief. It is believed that epistemological uncertainty should be correlated with trust. That is, the bearer of knowledge, in principle, would like, of course, to be confident in knowledge, but the situation of the post-industrial information society is such that, being a bearer of knowledge, in principle, is not sure of it. Why in principle? But because he does not set himself the goal of being unsure of this knowledge. This is why uncertainty is not absolute but relative. It is directly related to the state of consciousness of a person in a post-industrial society. Consequently, she herself is a special psychological state.

Epistemological uncertainty means that the knowledge we receive from our fathers is not good for life. When speaking of life, of course, a happy life is assumed. After all, what is knowledge? This is, first of all, what provides the advantage of the bearer of knowledge over those who do not have it. That is why it is said: learning is light, ignorance is darkness! Epistemological uncertainty means that everything that fathers and grandfathers lived for does not inspire confidence in children in terms of such a goal as achieving a happy life. So, the everyday situation is common when children, in response to the parents' admonitions to study well, answer that Vanya did not study well, and now he earns well, and Petya just studied well, but is in poverty. As a rule, the responses to appeals for decency are maintained in the same style.

Petrushevskaya is old-fashioned, because the pain for the country has not left her. She writes about ordinary women, about their passions and sorrows. Her pain for Russian women becomes the pain of Russian women for her. This is probably the reason why it is extremely popular. Popular because it is understandable. It is understandable because it is close in this sense, Petrushevskaya is a truly Russian female writer. Thus, if you try to determine the main thing in Petrushevskaya's work, then it is pain for the country and people such a story as "Country" is highly characteristic.

The story "Country", if you write about it, does not require any analysis. It can simply be cited in full; it speaks for itself. The story can stand up for itself, because it is eminently reliable moreover, it is timeless in terms of human destinies. At the same time, it is also reliable from the point of view of a specific time, since the destinies of people are objectively concrete. If a person's fate is tragic, then this tragedy is realized and concretized from the point of view of the peculiarities of time. Thus, a drunken mother, but a loving mother, is a timeless phenomenon. However, the concerns of a modern Russian drunk mother

are concrete, since the objective and eventual world of our time is concrete.

The story "Country" fit into two pages. It begins realistically: *"Who can say how a quiet, drinking woman with her child, who is not visible to anyone in a one-room apartment, lives? How every evening, no matter how drunk she is, she puts up her daughter's little things for kindergarten, so that in the morning everything is at hand"* (Petrushevskaya 2020). It ends almost mystically: *"And they save money, turn off the lights, go to bed at nine o'clock, and no one knows what divine dreams daughters and mothers have, no one knows how they touch the pillow with their heads and immediately fall asleep to return to a country that they will leave again early in the morning to run along a dark, frosty street somewhere and for some reason, while they should never wake up"* (Petrushevskaya 2020)

Unlike many other stories by Petrushevskaya, the story "Country" is serious in its tone. Talking about the seriousness of Petrushevskaya's work as a certain quality of the text requires a separate discussion. All the writer's works are serious, moreover, they are sad. Petrushevskaya writes about sad things, because she writes about life. But she writes about sad things with a kind of humor. There is a lot of funny in all her stories and novels, although in general all her works are sad. The story "Strana" is also deeply sad in the tone of the narrative. This ending is not just sad, it represents, in a sense, a departure from the principles of artistry. Petrushevskaya, as it were, breaks down, arguing that "one should never wake up."

On two pages of the story, there is a thread of events and experiences that are familiar and characteristic of modern Russian life, from which life is woven. The drinking mother frantically makes sure that her daughter is all right. The painfulness of this tracking is due to the drunken complex. But it is characteristic that the mother gives up the slack, because she rationally decides that the daughter should not care whether the mother drinks tea or medicine.

At first glance, the title of the story has nothing to do with its content. Indeed, what does the life of a single mother with a young daughter, deprived of a father, have to do with the country? Giving the story such a name, Petrushevskaya branded the country with all its vices. Therefore, the story "Country" is at the same time the question "Is it possible to live like this?" and the answer "while one should never wake up."

The word country itself is metaphorically used in the story. In the artistic space of the story, it denotes the wonderful world of dreams. After all, they get into the country only by putting their heads on the pillow and falling asleep. However, they have nowhere to get away from the real

country in which they live. Therefore, when leaving the country, i.e. the land of dreams, they go to another country in which they live. Perhaps the writer seriously raises the question of the reality of these countries, i.e. about which one is more real. If the reality of the world is associated with mental comfort, then the "country of residence" is certainly the country of dreams. Therefore, they should not have woken up at all.

In this short story, Petrushevskaya finds an opportunity to insert the motive of sick communication, characteristic of all her stories and stories. What is sick communication? It is characteristic of the life of people who are flawed in any way, who know about this inferiority, who strive to communicate with people because a person needs to communicate with someone, but stuttering about it with trepidation because they know that they are not welcome. This nagging pain of the Russian restless soul permeates all Russian literature. Dostoevsky said that there must be a place where a person can go. This is how Petrushevskaya (2020), writes about it: *"Several times a year, a mother and daughter go out to visit, sit at the table, and then the mother perks up, starts talking loudly and props her chin with one hand and turns around, that is, pretends that she is her own here"*. And as a last note: *"And now a mother, whose daughter is from a blonde, cautiously calls and congratulates someone on his birthday, pulls, mumbles, asks how life is going, but she herself does not say that she will come: she is waiting. She waits until everything is decided there, at the other end of the telephone line, and finally hangs up and runs to the grocery store for another bottle, and then to the kindergarten for her daughter"* (Petrushevskaya 2020)

In the story "Country", which consists of only six paragraphs, all the images are characteristic. On one hand, it would seem that there are no images because what images can be discussed in six paragraphs. On the other hand, these images are highlighted because we recognize them for the reason that they are typical and recognizable. For example, why does the mother stop visiting? Why does her ex-couple appear there with his new wife? This new wife is an "antediluvian" type of Russian life: She was here her own, while she went with her husband, and then everything subsided, all past life and all past acquaintances. Now you have to choose those houses and those days on which a bright blond does not go to visit with his new wife, a woman, they say, of a tough warehouse, who does not let anyone down. How familiar it is a hard-wired woman, which does not let anyone down! It is quite possible to speak about the concept of "a woman of a tough warehouse who does not let anyone down" because in the minds of millions, these words are associated with a well-known image from numerous films and life.

CONCLUSIONS

In Kucherskaya's works it is manifested the ordinary life of Russian woman with an special attention to the quest of God. This is seen from the point of view of these women rised in a society with its special characteristics

All the works of Lyudmila Petrushevskaya are about women but she writes about women not far-fetchedly and in the aspect of feminine logic and feminine outlook on life, but quite realistic. Despite some exaltation, the ability to laugh at a woman, a special humor, sometimes turning into black, Petrushevskaya meticulously writes out everything that is a feature of modern Russian life. The work of Lyudmila Petrushevskaya is characterized by the central position of modern Russian woman and as noted above, in whatever she writes about, everything is colored by the motive of love. The women of Petrushevskaya are jealous, abandoned by their husbands and therefore, they all have complexes with the fear of being abandoned; they make unnatural love, fight for men, drink bitter, even in old age they fall in love with movie characters and live with inspiration in the world of dreams; even in childhood they defend their right to have sex and the thought of love does not leave them even when they are bedridden with an incurable disease. Love as the strongest life stimulus determines all the behavior of the heroines of her tales and stories.

In our opinion, Russian women's prose, like prose in general, has not yet found objective and unbiased assessments. Apparently, this will happen when the stage of post-totalitarian euphoria comes to its natural end. Literature will be perceived and analyzed as thinking or artistic reflection over space and time.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Erofeev, V. (1998). The crisis of verbal art or the impotence of the modern word. Postmodernists in postculture. Elinin.
- Ilyin, I. (2001). Postmodernism. Glossary of terms. Inionran.
- Kucherskaya, M. (2007). Rain God. Vremya.
- Petrushevskaya, L. (2020). Lullaby of the bird's homeland. Amphora.
- Rudnev, V. (2000). Away from reality. AGRAF.
- Veresaev, V. V. (1991). Living Life: About Dostoevsky and L. Tolstom: Apollo and Dionysus. Politizdat.

53

ACERCAMIENTO A LA ESCRITURA DE LA HISTORIA EN LA ÉPOCA DE PEDRO MÁRTIR DE ANGLERÍA Y SUS DÉCADAS DEL NUEVO MUNDO

APPROACH TO THE WRITING OF HISTORY IN THE TIME OF PEDRO MÁRTIR DE ANGLERÍA AND HIS NEW WORLD DECADES

Ibisamy Rodríguez Pairol¹

E-mail: samyrpairol@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2752-394X>

¹Universidad de Guadalajara. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez Pairol, I. (2020). Acercamiento a la escritura de la historia en la época de Pedro Mártir de Anglería y sus décadas del Nuevo Mundo. *Revista Conrado*, 16(77), 416-422.

RESUMEN

Esta propuesta fue pensada como material de reflexión y lectura complementaria para la carrera de Licenciatura en Historia. El propósito del artículo es mostrar un ejemplo de acercamiento al estudio de los modos de escribir historia durante el descubrimiento y la conquista de América. Para ello se recurrió a la consulta de algunos autores que se han interesado en los contextos y espacios de producción historiográfica, en las relaciones entre los autores de la época, las limitaciones de sus obras y la concepción de la historia. Elementos que debe tener en cuenta un historiador en formación, al momento de examinar toda la obra escrita a la que tendrá acceso durante su vida como profesional e investigador. De ahí, que se decidió abordar específicamente la llegada de los europeos al territorio americano en el siglo XV y parte del corpus legal que les sirvió de sustento. Se expone, además, cómo la corte española pasó a ser el centro de las prácticas escriturales y se creó el oficio de cronista de Indias, que fue ocupado por varios personajes. Entre ellos Pedro Mártir de Anglería, autor de las *Décadas del Nuevo Mundo* y a quien se dedica la última parte del trabajo.

Palabras clave:

Escritura de la historia, siglos XV y XVI, España, América, Pedro Mártir de Anglería, *Décadas del Nuevo Mundo*.

ABSTRACT

This proposal was thought as material for reflection and complementary reading for the Bachelor's degree in History. The purpose of the article is to show an example of an approach to the study of the ways of writing history during the discovery and conquest of America. For this, we resorted to consulting some authors who have been interested in the contexts and spaces of historiographic production, in the relationships between the authors of the time, the limitations of their works and the conception of history. Elements that a historian in training should take into account when examining all the written work to which he will have access during his life as a professional and researcher. Hence, it was decided to specifically address the arrival of Europeans to American territory in the 15th century and part of the legal corpus that served as sustenance. It is also exposed how the Spanish court became the center of scriptural practices and the office of chronicler of the Indies was created, which was occupied by several characters. Among them Pedro Mártir de Anglería, author of the *Decades of the New World* and to whom the last part of the work is dedicated.

Keywords:

Writing of history, 15th and 16th centuries, Spain, America, Pedro Mártir de Anglería, *Decades of the New World*.

INTRODUCCIÓN

Sobre los fundamentos iniciales de la conquista española en América y los modos de escribir historia durante aquellos años se han formulado diversas hipótesis y polémicas historiográficas. En la medida en que este trabajo fue pensado como material de reflexión y lectura complementaria para la carrera de Licenciatura en Historia, no pretendemos abrir aquí una nueva discusión, sino que más bien se intenta mostrar un ejemplo de acercamiento a varios puntos del conocimiento que se ha construido en torno a estas temáticas.

Se recurre para ello al diálogo con algunos autores que las han abordado desde diversas perspectivas analíticas. Quienes han prestado esencial atención a los contextos y espacios de la producción historiográfica, a las relaciones entre los autores de la época, las limitaciones de sus obras y la concepción de la historia. Elementos que debe tener en cuenta un historiador en formación al momento de examinar toda la obra escrita a la que tendrá acceso durante su vida como profesional e investigador.

Se parte así, del contexto en que se gestó la llegada de los europeos al territorio americano durante el siglo XV, y de una de las problemáticas planteadas por Pietschmann (1989), coloca sobre la tela de cuestionamientos si el descubrimiento se produjo en los marcos de una España medieval o a las puertas de la Era Moderna. Pues para comprender las dinámicas institucionales y administrativas que comenzarían a implementarse en el territorio americano resulta indispensable conocer el orden jurídico y político que las originó y que llegaba desde el otro lado del Atlántico.

Entonces bien, ¿qué rasgos hacían a España ubicarse entre el medievo y la modernidad? y ¿por qué defiende Pietschmann (1989), a la segunda con un carácter estatal? Primero, refiere el autor, que la organización hacia el interior de España se basó por parte de los Reyes Católicos en la implementación de una política religiosa dirigida a la conversión de las comunidades de moros y judíos mediante la consolidación del catolicismo en todo el reino. Mientras que hacia el exterior buscaron asegurar las relaciones con Portugal, Inglaterra y Alemania, manteniendo el aislamiento de Francia. Además de fortalecer sus posiciones marítimas en el Mediterráneo occidental y en el Atlántico.

Es por ello, y respondiendo a la segunda interrogante antes planteada, que los modos de actuar de los monarcas de cierta forma rompieron con tradiciones políticas precedentes, basadas en fueros locales y en cambio permitieron el desarrollo de empresas como las del descubrimiento y la conquista de nuevos continentes. Así los “*enlaces*

dinásticos, conquistas, anexiones y descubrimientos, (fueron los que proyectaron) sobre el viejo y el nuevo mundo la imagen integral de España” (Pietschmann, 1989, p. 26). Una imagen y un simbolismo que comenzó a representarse y difundirse por medio de la escritura jurídica y las crónicas de indias entre otros géneros literarios.

Entre los textos jurídicos de la época, el conocido como Siete Partidas- fruto del derecho castellano y proveniente del siglo XIII- fue antes del descubrimiento de América el corpus legislativo de mayor uso en España (Luque, 2003).

Además de haber sustentado el corporativismo como base de las relaciones que se establecieron entre el monarca, los diferentes territorios y los súbditos como elementos conformadores del Estado centralizado. Todos ellos involucrados al interior de un universo justificado y controlado también desde la religión, que avanzaba hacia la unificación de los intereses territoriales y la aceptación de una noción de soberanía que residía en la figura del rey. Quien tenía ante Dios la responsabilidad de ejercer el bien común y dictar leyes precisas para el gobierno (Pietschmann, 1989).

Además, en tiempos de expansión colonial se implementó el despliegue de un vasto aparato documental de naturaleza jurídica e incluso con bases religiosas que sirvió para impulsar el control sobre los nuevos territorios. Veamos algunos ejemplos, aunque no son los únicos. Primero, las concesiones otorgadas por los Reyes Católicos a los descubridores y conquistadores, como lo hicieron con Cristóbal Colón antes de zarpar hacia su primer viaje a las Indias, mediante las Capitulaciones de Santa Fe de 17 de abril de 1492. Asimismo, en 1493 por medio de las Bulas Papales de Alejandro VI se confería a Fernando e Isabel la soberanía sobre todas las tierras que se descubrieran en el Atlántico que no estuvieran ocupadas previamente por otro rey cristiano, y con el fin de capacitarlos para que guiaran a sus habitantes hacia la religión católica (Padgen, 1988). Por otra parte, estuvieron los convenios entre España y Portugal que establecieron demarcaciones territoriales. Tal fue el caso del Tratado de Tordesillas firmado en el año 1494 para ratificar “*la división del mundo en dos hemisferios: el oriental para la corona portuguesa y el occidental para la española*” (Coello & Pou, 2004, p.95). Lo que colocó a gran parte de Brasil en manos lusitanas.

Ante la construcción de este cuerpo normativo se hizo evidente la necesidad de contratar a un grupo de funcionarios públicos, letrados y humanistas que ayudaran a ponerlo en práctica, así como adujeran a su aceptación y cumplimiento en los territorios conquistados (Pietschmann, 1989). Ello nos habla de la creación de

nuevos oficios, en el marco de los cuales probablemente se combinarían antiguas y modernas prácticas de administración y registro de la información, así como de narración de los acontecimientos. De modo que la escritura actuó como canal para la transmisión de conocimientos de toda índole entre Europa y el mundo americano.

Ejemplo de ello fue la implantación en Indias del derecho común europeo proveniente del derecho común romano. Asentándose en América específicamente el derecho común castellano -heredero de los dos anteriores- como autoridad sobre los territorios descubiertos. Manifestándose a través de ellos la continuidad justificada del poder y la autoridad de la fe sobre los monarcas y de estos sobre sus súbditos. Una fortaleza jurídica que fue cimentada por los juristas formados en las universidades europeas. En las que se contó además con notables influencias del derecho natural gestado en la Universidad de Salamanca y de Alcalá de Henares (Luque, 2003).

De tal modo que muchos de los doctores en leyes y teólogos graduados en aquellas instituciones educativas se dedicaron a la producción de tratados y obras para sustentar las bases regulatorias de las relaciones entre España y América. En las que, en no pocas ocasiones se ilustró el mundo con una organización establecida por Dios y dominado por los monarcas como sus representantes terrenales. Donde se plasmaron las transformaciones que se dieron en el imaginario europeo, en el que comenzó a circular una gran cantidad de información novedosa sobre la naturaleza, los paisajes, los recursos naturales, así como de las características físicas, las lenguas originarias, la ordenación social y el tipo de escritura de los habitantes americanos.

Este último aspecto fue uno de los asuntos más dados a la controversia, ya que se valoró la escritura alfabética como elemento de supremacía europea sobre las culturas indígenas iletradas, discutiendo así la racionalidad y escasa capacidad de autogobierno de los segundos. Varios de estos debates se dieron en obras escritas que estuvieron bajo las influencias de la literatura clásica y que relacionaron a los conquistadores con los héroes greco-romanos y a los originarios americanos con seres exóticos, diferentes físicamente y considerados inferiores en materia intelectual (Coello & Pou, 2004). A la vez que ello contribuyó a la justificación de la toma de territorios y del asentamiento de los castellanos en América.

DESARROLLO

Con el descubrimiento y conquista del Nuevo Mundo se le dieron novedosos usos a la escritura y se comprendió la posibilidad de su posesión como uno de los atributos

de la santidad occidental. Los europeos se asumieron a sí mismos como beneficiarios de la herencia divina otorgada por Dios y del poder de retener la historia por medio de lo escrito. Confiéndole a esta la capacidad de almacenar experiencias. Mismas, que era posible reproducir y difundir por el espacio europeo contando con una importante actividad de traducción que transformaba la realidad americana en un discurso accesible. Lo cual dotó de legitimidad al conocimiento occidental como aquel que podía descifrar los secretos de los extraños y exóticos pueblos descubiertos (De Certeau, 2006). Alegato que sirvió para empuñar la pluma, tanto como la espada, con fines de dominación y exclusión de aquellas comunidades.

Aquel conocimiento se fertilizó en el siglo XV cuando el centro de la producción historiográfica pasó a ser la corte española como parte de una empresa colectiva que disminuía la identidad autoral e impulsaba el auge de géneros históricos como los anales, genealogías, crónicas, biografías y autobiografías (Aurell, et al., 2013). Las crónicas indianas en particular, si bien tuvieron un precedente en el género épico y caballeresco cultivado en España, al tener contacto con los referentes americanos obtuvieron un carácter propio. Lo que hizo que este conjunto de obras germinadas de un nuevo universo de relaciones diera paso a lo que se ha considerado desde entonces como historiografía indiana y como un aporte a la occidental.

Los aires escriturales cortesanos demandaron además de la emergencia de un nuevo oficio que reuniría a aquellos individuos dedicados a la producción sobre América: los cronistas de Indias. Mismos que se han ubicado por algunos estudiosos en dos grupos conformados por los conquistadores y los humanistas. En ambos casos, el curso de sus historias se hallaba marcado por la exaltación de las individualidades, ya fuera la propia o la de algún coetáneo envuelto en la empresa conquistadora, así como en la defensa patriótica de España y su religión católica (Regalado, 2010). Súmese a ello que en el caso específico de los cronistas fueron utilizados “como instrumentos de propaganda política, justificando las acciones y los programas de los monarcas, de quien reciben el encargo de escribir sobre el pasado” (Aurell, et al., 2013, p.103). Supeditando así la historia a la vida política de los imperios y concediéndole a los cronistas patrocinios y acceso a la documentación pública.

Téngase en cuenta, además, que el interés por la documentación que comenzó a materializarse llevó a la creación en el año 1540 del Archivo de la Corona de Castilla en Simancas (Valladolid). Pues la necesidad, desde el punto de vista de Gutiérrez (2018), de “dar orden a los documentos generados por las instituciones de la monarquía

hispana y (de) fortalecer así los cimientos de la estructura imperial sobre los que se fundamenta el gobierno, (hizo que surgieran) desde fechas tempranas disposiciones dictadas por los monarcas castellanos para conservar y custodiar la documentación generada en sus reinos". (p. 52)

Por otra parte, la escritura, el desarrollo de las imprentas, el formato de libro y el recorrido por la materialidad de este soporte permitió a los lectores una representación y un acceso a la realidad americana que fue sustituyendo paulatinamente a la voz y a la audición como binomio que conformaba la experiencia oral del conocimiento sobre el Nuevo Mundo. De modo que, según Castilla (2014), *"la escritura se instaure como artilugio que sustituye la mirada, el oído y la experiencia: el lector ingresará al libro y, de este modo, participará de un viaje a una geografía hecha de palabras, se trata del conocimiento de un espacio, de unos pueblos, mediatizado por el lenguaje que permite organizar la experiencia, y hacerla comunicable a otros a través del tiempo por medio de la escritura"* (p.101)

De ahí que tanto los archivos como las crónicas que fueron tomando formato de libros, podríamos entenderlas hoy como depósitos o lugares de la memoria. Aunque no se debe perder de vista que en ellos se conservó o se escribió lo establecido por la autoridad política de la época. En ambos casos se respondía a la institucionalidad estatal contenida en el rey y sus funcionarios, quienes controlaban cuales debían ser los sucesos recordados por su relevancia y que otros debían permanecer en el olvido (Cuesta, 1998). A largo plazo, desde la corte española no sólo se organizó la administración de los territorios y el destino de sus habitantes, sino que también se definió gran parte de la memoria del Imperio.

Uno de los personajes que se encargó de salvaguardar la memoria de la llegada de los españoles a América fue el humanista italiano Pedro Mártir de Anglería (1457-1526). Formado en Roma, donde se vinculó con afamados eruditos y políticos. Amistades que le valieron su traslado a España. Tal fue el caso de la que sostuvo con Don Íñigo de Mendoza -Conde de Tendilla-, mismo que durante el último cuarto del siglo XV figuraba como embajador de los Reyes Católicos en aquella ciudad. Fue entonces cuando Anglería recibió la invitación de sumarse a la corte vecina. Como parte de esta ejerció de literario y soldado en la guerra de Granada contra los moros, además de desempeñarse como sacerdote, consejero, capellán de la reina y mentor de los jóvenes nobles. También recibió los nombramientos de cronista y miembro del Real y Supremo

Consejo de las Indias, constituyendo ambos su posición privilegiada para la escritura en el ámbito cortesano. De modo que la movilidad profesional que se aprecia en este autor formó parte de una práctica común durante aquel siglo, en el que las cortes europeas invitaban a su sede a los humanistas italianos para que escribieran sus historias políticas de carácter oficial (Aurell, et al., 2013).

Como cronista de Indias escribió sus *Décadas del Nuevo Mundo* entre los años 1493 y 1525, obra que constó de ocho partes, cada una de ellas compuesta por diez libros. En las mismas abordó variedad de temas donde presentaba a los conquistadores con los patrones de los héroes clásicos y donde exaltó lo novedoso y pintoresco de los espacios descubiertos. Sin interesarse demasiado por los elementos religiosos de la empresa europea a los que otros cronistas prestaron mayor atención. Mientras que, aunque se ha reconocido el valor de sus *Décadas* como fuente de información sobre esta etapa, el hecho de que este personaje nunca pisó América, levantó innumerables cuestionamientos y dudas entre sus contemporáneos. Los cuales utilizaron la idea de la ausencia de Anglería en el escenario histórico como una invalidante sobre la veracidad y validez de la escritura que logró generar este como cronista. Siendo una tendencia que también se mantiene en autores recientes, como es el caso de Medina (1992), cuando apunta que *"Anglería se deja llevar por la imaginación y la confusión de tantos testimonios narrados y no vistos propios de una memoria gastada que lo traiciona en frecuentes ejemplos"* (p. 49)

En su época, fueron Gonzalo Fernández de Oviedo y Bartolomé de las Casas, algunos de los que criticaron los escritos de Pedro Mártir y señalaron sus supuestas falsedades. Se ponía así de manifiesto un conflicto que colocaba a las fuentes escritas con superioridad de validez frente a las orales. Donde ante el problema de la reconstrucción del pasado no se valoraban como iguales la obra del individuo que era testigo y escribía en el momento de los hechos, y la del receptor de testimonios de los protagonistas de los acontecimientos.

Sin embargo, la información que llegó a la corte y que se recogió en las diferentes crónicas se obtuvo de maneras diversas y no siempre por medio de la presencia física de sus autores en los escenarios narrados. Pues Hernán Cortés y otros capitanes, resultaron ser las principales fuentes de información utilizadas por los cronistas para sus obras, ya que aquellos enviaban a la Península los relatos de los hechos acompañados de sus méritos y servicios para obtener recompensas reales. Para ilustrar mejor este asunto veamos que el propio Gonzalo Fernández de Oviedo aprovechó su residencia de algunos años en Santo Domingo, como guardián de la fortaleza allí

¹ El dato exacto continúa sin ser precisado por la historiografía, por lo que constantemente su nacimiento se ubica entre los años 1455 y 1459.

enclavada, para obtener información de los conquistadores que regresaban a España y hacían escala en aquel puerto (Brading, 2017).

Se conoce además que tanto Fernández de Oviedo como Bartolomé de las Casas, aunque estuvieron en los territorios americanos, utilizaron sus obras escritas para justificar los proyectos políticos con los que habían hecho campaña en las cortes españolas durante su participación en la empresa indiana (Brading, 2017). Por lo que ellos como el propio Anglería vieron en sus obras vías para enseñar, deleitar y persuadir para mover la acción Regalado (2010); pero también como el modo de ser leídos y la posibilidad de pasar a la posteridad entre los hombres recordados de su época.

Se ha establecido también comparación entre Pedro Mártir de Anglería y Francisco López de Gómara, como representantes del humanismo italiano y del español respectivamente. Esto en la medida en que el primero recibía con simpatía las noticias acerca de los habitantes de las Antillas y la Nueva España, cuando el segundo por el contrario mostraba total desdén y rechazo hacia los pueblos incas del Perú mientras glorificaba a los europeos (Brading, 2017).

Otros cronistas como Bernal Díaz del Castillo utilizaron la escritura para dar cuenta de las proezas en el campo de batalla y para detenerse en la exaltación de acontecimientos donde entre otros, él mismo, se beneficiaba y ganaba fama como parte del grupo de los conquistadores. Todo ello en busca de las recompensas de la Corona. Pues aquel fue uno de los modos de acceder a los títulos de Castilla, de figurar entre los actores políticos influyentes y de ser recordado. Ya que también hubo participantes en la conquista que quedaron olvidados, que murieron en total pobreza y sin heredarle nada a sus esposas, hijos y nietos.

De modo que, entre las obras escritas sobre los territorios americanos por Bartolomé de Las Casas (Historia de las Indias), Gonzalo Fernández de Oviedo (Historia general y natural de las Indias, islas y Tierra Firme del Mar Océano), Francisco López de Gómara (Historia general de las Indias), Bernal Díaz del Castillo (Historia verdadera de la conquista de la Nueva España) y Pedro Mártir de Anglería (Décadas del Nuevo Mundo); se pueden apreciar importantes diferencias de énfasis en temáticas como la naturaleza, las poblaciones indígenas, y las acciones emprendidas por los conquistadores, demás funcionarios reales y clérigos. En las que ya fuera explícita o implícitamente salían a relucir las contradicciones y celos entre ellos. Mismas que formaron parte de las memorias que llegaron a los lectores europeos, mediante diversos

estilos y narrativas. Lo cual se puede constatar en la amplia referencia a estas obras que hacen Castilla (2014); y Brading (2017).

Así, la manera de dar cuentas y de ser recordados parecía manifestarse primordialmente por medio de la escritura. El rechazo a las fuentes orales fue en general una predisposición de aquella época, en la que se descartaban los testimonios no escritos, considerándolos datos o pruebas de segunda y dando paso a un escepticismo que ponía a la construcción histórica en tela de juicio (Aurell, et al., 2013). Amén de estas tendencias, desde el oficio de cronistas se valieron de diferentes estrategias para validar sus obras. Ello en la medida en que unos defendieron la significación de la experiencia directa como fuente de veracidad de su narración, algunos ejercieron la crítica sobre los que no gozaron de participación en los hechos, mientras otros optaron por respaldar sus argumentos por medio de distintos testimonios (Regalado, 2010).

La relevancia de los acontecimientos que debían ser resguardados en las crónicas fue otra de las dificultades que afrontaron los autores. La interrogante ¿qué era lo memorable?, para como tal llegar a ser recordado por medio de aquellas fuentes escritas se respondió de múltiples formas. Algunos se preocuparon en mayor medida por las acciones bien planeadas y exitosamente ejecutadas que dieron como resultado la grandeza de algún hecho. Mientras otros se interesaron por las pugnas de intencionalidades e intereses, ya fuera entre los propios conquistadores o entre estos y los naturales americanos.

En el caso de Pedro Mártir de Anglería, tal como señala Regalado (2010), *“pensó que un hecho debía ingresar a la historia si se podía suponer que tendría interés para el presente...valoraba a la narrativa y se planteaba, como era propio entonces, al relato histórico como una suerte de épica que, a la vez exponía modelos ejemplares”* (p.120). Esto último probablemente asociado a las influencias ciceronianas de concepción de la historia *magistra vitae*, considerándola portadora de numerosas lecciones fruto del pasado de los hombres, convirtiéndola en guía moral y de la acción social en el presente de estos.

Una idea que se mantuvo viva desde la antigüedad clásica hasta entrado el siglo XVIII, donde se produjo una mutación conceptual que hizo que el término historia comenzara a llenarse de nuevos sentidos. De acuerdo con Palti (2000), *“de lo que se trata, en este caso, ya no es de buscar lecciones en el pasado, sino de comprender un determinado proceso formativo: cómo hemos llegado a ser lo que somos”* (p.32). Lo cual muestra, que cuando hablamos de historia nos referimos a un concepto polisémico que ha ido cambiando a lo largo de los siglos.

Ahora bien, sobre la paradójica labor de Anglería se ha afirmado también que fue el primer historiador sobre América, mientras otros autores han comprobado que él no tuvo la intención de escribir historia. Se considera prueba de ello el formato de sus *Décadas del Nuevo Mundo* como una recopilación de epístolas. E incluso, se conoce que algunas veces pidió disculpas por su estilo narrativo -en ocasiones descuidado- para afirmar que su propósito era recoger materiales y evitar que se perdieran, para que luego cada persona tomase de ello lo que le interesara (Anglería, 1944).

Asimismo, utilizó una estructura formal y funcional para incluir reflexiones personales sobre los asuntos tratados, logrando recuperar y transformar la información. Intentó, además, ordenar la experiencia ajena, fijarla en el papel y hacerla comunicable. Diseñó y propuso un sentido posible sobre un mundo que aún era mítico e imaginario para los europeos. Buscó la vigencia de su obra en el futuro, conectando el pasado y el presente. Revela, Castilla (2014), que desde su tumba el autor invoca al lector y lo increpa a recorrer su obra: *“cuando leas, verás muchas cosas nuevas acerca del océano, nuevas tierras, conocerás nuevas lenguas hasta ahora desconocidas, la edad dorada y naciones desnudas libres del mortífero dinero y la zona tropical fecunda en pepitas de oro”* (p.101)

Por último, luego de este breve recorrido por las características de la obra de Pedro Mártir de Anglería y por algunos de los debates historiográficos generados a raíz de esta, nos referiremos a las limitaciones de su producción aludidas por sus contemporáneos. Entre ellas el hecho de que rompió con la jerarquía literaria del relato tan propia de los humanistas de la época, ya que privilegió su curiosidad y esto lo hizo apasionarse y querer abordar temas en todas las direcciones de aquel Nuevo Mundo. Desde los viajes de descubrimiento, los sucesos políticos y militares de la conquista y las vicisitudes de los protagonistas; hasta los problemas cosmográficos, peculiaridades geográficas, condiciones climáticas, la fauna, y la flora. Por lo que, según afirma Anglería (1944), resulta borrosa en sus obras la presencia de una concepción de la historia, ya que su interés parecía estar en mayor medida dedicado a *“rescatar algunas presas de las fauces del olvido”*. (pp. 16-17)

CONCLUSIONES

Durante los siglos XV y XVI se implementó por parte de España un amplio corpus documental de naturaleza jurídico, literaria y con bases religiosas que sirvió para impulsar el control sobre los territorios americanos. Escenario en el que se hizo patente la necesidad de contratar a un grupo de funcionarios, letrados y humanistas, y donde la

escritura actuó como canal para la transmisión de conocimientos de toda índole entre ambos continentes.

De ahí que el centro de la producción historiográfica pasó a ser la corte española, se creó el oficio de cronista de Indias, se fomentaron los géneros históricos; así como se establecieron archivos para conservar y custodiar la documentación del reino. Los cronistas de Indias, divididos entre conquistadores y humanistas, si bien sirvieron como instrumentos de la política colonial española en América también hicieron uso de la escritura de la historia con fines particulares. Por lo que no sólo se utilizó para ofrecer una representación del Nuevo Mundo a los lectores europeos, sino que a su vez sirvió para la divulgación de los méritos y servicios prestados por los hombres. Para exaltar sus participaciones en las empresas del descubrimiento y la conquista ya fuera empuñando la espada o bien la pluma.

En el caso de Pedro Mártir de Anglería que escribió sus *Décadas del Nuevo Mundo* desde su privilegiado puesto en la corte española, parece ser que su principal preocupación era la memoria. De ahí que rompió la jerarquía literaria del relato humanista de su época para recopilar toda la información posible, haciendo que esta no se perdiera con el paso del tiempo. Pues, a fin de cuentas, por medio de la obra también se enaltecía al autor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anglería, P.M. (1944). *Décadas del Nuevo Mundo*. Bajel.
- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke P., & Soza F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Ediciones Akal.
- Brading, D. A. (2017). *Orbe Indiano. De la monarquía católica a la república criolla 1492-1867*. Fondo de Cultura Económica.
- Castilla, C. (2014). Homo viator, homo lector: Escritura, lectura y representación en las *Décadas* de Pedro Mártir de Anglería. *Telar*, (11-12), 94-113.
- Coello De la Rosa, A., & Pou I Vila, P. (2004). El discurso legal en la conquista del Nuevo Mundo. *Illes i Imperis*, 7, 93-111.
- Cuesta Bustillo, J. (1998). Historia y memoria. Un estado de la cuestión. *Ayer*, (32), 203-246.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.

- Gutiérrez Lorenzo, M.P. (2018). Balance historiográfico de la “cultura escrita” en el occidente de México: hacia la construcción de las prácticas letradas en el contexto de la Audiencia de la Nueva Galicia a finales del siglo XVIII en S. Valerio Ulloa (Coord.), *Historiografía. La construcción de los discursos e imágenes del pasado* (pp. 37-58). Universidad de Guadalajara.
- Luque Talaván, M. (2003). *Un universo de opiniones. La literatura jurídica Indiana*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Medina, J. R. (1992). *Historia real y fantástica del Nuevo Mundo*. Biblioteca Ayacucho.
- Padgen, A. (1988). *La caída del hombre natural. El indio americano y los orígenes de la etnología comparativa*. Alianza Editorial.
- Palti, E. (2000). ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? *Clío & Asociados*, (5), 27-42.
- Pietschmann, H. (1989). *El estado y su evolución al principio de la colonización española en América*. Fondo de Cultura Económica.
- Regalado de Hurtado, L. (2010). *Historiografía Occidental. Un tránsito por los predios de Clío*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

54

CARACTERIZACIÓN DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS LÍCITAS E ILÍCITAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

CHARACTERIZATION OF THE CONSUMPTION OF LICIT AND ILLICIT SUBSTANCES IN UNIVERSITY STUDENTS

Lester Wong Vázquez¹

E-mail: ua.lesterwong@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6054-1958>

Elsy Labrada González¹

E-mail: ua.elsylabrada@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6828-8675>

Nancy Clara Verano Gómez¹

E-mail: ua.nancyverano@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4549-2320>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Wong Vázquez, L., Labrada González, E., & Verano Gómez, N. C. (2020). Caracterización del consumo de sustancias lícitas e ilícitas en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 16(77), 423-431.

RESUMEN

El consumo de drogas es un tema de impacto negativo en la sociedad, problemática psicosocial que representa elevados costos humanos, económicos y sociales. El objetivo fue caracterizar el consumo de sustancias lícitas e ilícitas en estudiantes universitarios y así determinar el tipo de intervención que necesita. Se realizó un estudio descriptivo, prospectivo y de corte transversal. El universo estuvo constituido por el total de estudiantes matriculados en los niveles académicos de primero a décimo. La muestra incluyó a 282 estudiantes. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento aplicado fue el test de ASSIST. Como resultado se obtuvo que un 66 % de los estudiantes incluidos en la muestra consumían tabaco y en el 77,4 % hubo coincidencia entre el consumo de tabaco y alcohol. En relación con el consumo de otras sustancias lícitas e ilícitas, el mayor porcentaje (96,8 % - 99,3 %) no consumían anfetaminas, inhalantes. El estudio permitió apreciar que el consumo de sustancias lícitas e ilícitas en el estudio fue bajo, aunque se esperaba fuera nulo. Solo los pacientes que consumieron tabaco y alcohol necesitaron algún tipo de intervención breve y un bajo porcentaje necesitó tratamiento intensivo por consumo de alcohol.

Palabras clave:

Tabaco, alcohol, sustancias ilícitas, estudiantes universitarios, drogas.

ABSTRACT

Drug consumption is an issue of negative impact on society, a psychosocial problem that represents high human, economic and social costs. The objective was to characterize the consumption of licit and illicit substances in university students and thus determine the type of intervention needed. A descriptive, prospective and cross-sectional study was carried out. The universe was constituted by the total of students enrolled in the academic levels from first to tenth. The sample included 282 students. The technique used was the survey and the instrument applied was the ASSIST test. As a result, it was obtained that 66% of the students included in the sample consumed tobacco and in 77.4% there was coincidence between tobacco and alcohol consumption. In relation to the consumption of other licit and illicit substances, the highest percentage (96.8% - 99.3%) did not consume amphetamines, inhalants. The study showed that the consumption of licit and illicit substances in the study was low, although it was expected to be zero. Only patients who consumed tobacco and alcohol needed some kind of brief intervention and a low percentage needed intensive treatment for alcohol consumption.

Keywords:

Tobacco, alcohol, illicit substances, university students, drugs.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno del consumo de drogas es actualmente un tema de gran contingencia, en tanto se presenta como una problemática psicosocial que representa elevados costos humanos, económicos y sociales para la comunidad en su conjunto (El Rawas, et al., 2020).

El consumo de drogas constituye una problemática de gran complejidad que está enmarcada en un contexto sociocultural y aparece sujeta a una gran variabilidad de mitos y significaciones tanto para el individuo como para el grupo social del cual forma parte (Muñoz-Rivas & López, 2001).

Si bien el uso y abuso de drogas es un tema de larga data, la situación de consumo dentro de la población universitaria se describe como un problema social emergente, dado el aumento progresivo de estudiantes consumidores en la última década.

La temática de uso y abuso de sustancias en jóvenes universitarios, adquiere relevancia al establecer los riesgos que conlleva para la salud física y mental, tanto para los alumnos, como para la comunidad universitaria en su conjunto; además de las implicaciones sociales que conlleva, entre otras; deserción escolar, fracaso educativo, violencia, delincuencia, y pérdida de los proyectos de vida para los jóvenes.

Si bien existen variadas investigaciones que abordan la temática del consumo de drogas, aún son escasos los estudios respecto al abuso de drogas en el ámbito universitario, siendo frecuente que las investigaciones en torno al consumo de drogas en la población general se hagan extensivas a la población universitaria.

Se encuentran, por tanto, pocas cifras que permitan dar cuenta de la realidad del consumo de drogas en las universidades, situación que resulta de vital importancia al momento de explicar los fenómenos de uso y abuso de drogas en los estudiantes universitarios, así como para diseñar políticas de prevención, programas de tratamiento y de reinserción para dichos jóvenes (Velásquez, 2004).

Según la Cuarta encuesta nacional de uso de drogas en el Ecuador realizada por el Consejo Nacional de Control de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas (2013), el 92,4 % de la población considera que el alcohol hace daño y el 90,5 % cree que las drogas son perjudiciales para la salud.

Aun con estos criterios, el Ecuador posee un puesto predominante con respecto al consumo de alcohol en relación con otros países y compite por los primeros puestos a nivel mundial junto con países como Alemania o República Checa, según datos del Consejo Nacional de

Control de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas (2013)

Con respecto al alcohol, la prevalencia de vida del consumo de bebidas alcohólicas en la población estudiada es del 56,6 % y cuantifica a todas las personas que consumieron bebidas alcohólicas por lo menos una vez en su vida. Sin embargo, es importante señalar que esta variable no especifica, en qué momento de la vida de la persona se produjo el consumo.

La prevalencia del consumo de bebidas alcohólicas en los últimos doce meses es 28,8 % y la prevalencia del consumo de estas sustancias en el último mes es de 13,0 %. La prevalencia de vida del consumo de cigarrillos en la población es de 32,3 % y cuantifica a todas las personas que consumieron cigarrillos por lo menos una vez en su vida. La prevalencia del consumo de cigarrillos en los últimos doce meses es de 11,4 % y la prevalencia del consumo de esta sustancia en el último mes es de 8,1 %.

La prevalencia de vida del consumo de marihuana en la población es de 5,3 %, siendo esta la droga ilícita de mayor consumo en el Ecuador. Esta encuesta cuantifica a todas las personas que consumieron marihuana por lo menos una vez en su vida, sin embargo, es importante señalar que esta variable no especifica en qué momento de la vida de la persona se produjo el consumo. La prevalencia del consumo de marihuana en los últimos doce meses es del 0,7 % y la prevalencia del consumo de esta sustancia en el último mes es del 0,2 % (Ecuador. Consejo Nacional de Control de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas, 2013).

Dado los escasos estudios que existen sobre el consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias lícitas, así como ilícitas en los estudiantes universitarios en el Ecuador, y por el impacto social que tiene el tema; además de la repercusión en la salud de los adolescentes y adultos jóvenes, se ha decidido realizar la presente investigación. La misma tiene como objetivo diagnosticar la situación actual del consumo de tabaco, alcohol y sustancias ilícitas en los estudiantes universitarios y determinar el tipo de intervención que necesitan los estudiantes por cada sustancia consumida.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio descriptivo, prospectivo y de corte transversal. El universo estuvo constituido por el total de estudiantes matriculados en los semestres desde primero hasta décimo en el período octubre 2016-febrero 2017, para un total de 1 405 estudiantes.

Se aplicó un muestreo aleatorio simple y la muestra estuvo constituida por un total de 282 estudiantes, que

constituyó el 20 % del universo planteado. Se utilizó como técnica la encuesta, para lo cual se elaboró un cuestionario como instrumento de recolección de los datos que incluyera datos demográficos más el Test ASSIST (prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias, por sus singlas en inglés).

Este test fue desarrollado por un grupo internacional de investigadores y médicos especialistas en adicciones bajo el auspicio de la Organización Mundial de la Salud (2013), en respuesta a la abrumadora carga que representa para la salud pública el consumo de sustancias psicoactivas en el mundo. El mismo fue diseñado para ser utilizado en el ámbito de la atención primaria de salud, donde el consumo dañino de sustancias entre los usuarios puede no ser detectado o empeorar. La versión actual del ASSIST consta de ocho preguntas que cubren: tabaco, alcohol, marihuana, cocaína, anfetaminas, inhalantes, sedantes, alucinógenos, opiáceos y otras drogas.

La pregunta 1 evalúa si ha existido consumo en algún momento de la vida y la segunda explora la frecuencia

de uso de sustancias durante los últimos tres meses. Por su parte, la tercera pregunta evalúa la existencia de compulsión para consumir la sustancia durante los últimos tres meses, mientras que la pregunta 4 tamiza acerca de problemas de salud, sociales, económicos o legales relacionados con el consumo de sustancias durante los últimos tres meses; la pregunta 5 evalúa si el participante ha fallado en cumplir sus obligaciones y de la 6 a la 8 tamiza problemas durante la vida relacionados con el consumo donde se incluyen señalamientos por parte de familiares o amigos acerca del patrón de consumo o preocupación del paciente, intentos fallidos por parte del paciente en su afán de controlar el consumo o si actualmente existe uso de drogas inyectadas.

Este instrumento tiene la ventaja de poder ser aplicado por cualquier profesional de salud que trabaje en atención primaria (enfermeros, médicos, trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas ocupacionales, etc.) (Tabla 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9).

T

Tabla 1. Test ASSIST (pregunta 1).

PREGUNTA 1. ¿A lo largo de la vida, cuál de las siguientes sustancias ha consumido alguna vez? (sólo las que consumió sin receta médica)		
a. Tabaco (cigarrillos, tabaco de mascar, puros, etc.)	No	Si
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vinos, licores, etc.)	No	Si
c. Cannabis (marihuana, mota, hierba, hachís, etc.)	No	Si
d. Cocaína (coca, crack, etc.)	No	Si
e. Estimulantes de tipo anfetaminas (speed, anfetaminas, éxtasis, etc.)	No	Si
f. Inhalantes (óxido nitroso, pegamento, gasolina, solvente para pintura, etc.)	No	Si
g. Sedantes o pastillas para dormir (diazepam, alprazolam, flunitrazepam, midazolam, etc.)	No	Si
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, hongos, ketamina, etc.)	No	Si
i. Opiáceos (heroína, morfina, metadona, buprenorfina, codeína, etc.)	No	Si
j. Otras, especifique: -----	No	Si
Si todas las respuestas fueron negativas pregunte: "¿Ni siquiera cuando estaba en la escuela? "		
Si la respuesta es negativa para todas las respuestas detenga la entrevista. Si la respuesta es afirmativa a cualquiera de estas preguntas haga la pregunta dos para cada sustancia que se haya consumido alguna vez.		

Tabla 2. Test ASSIST (pregunta 2).

PREGUNTA 2. ¿En los últimos tres meses, con qué frecuencia ha consumido las sustancias que mencionó (primera droga, segunda droga, etc.)?	Nunca	Una o dos	Normal	Semanal	Diario
a. Tabaco (cigarrillos, tabaco de mascar, puros, etc.)	0	2	3	4	6
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vinos, licores, etc.)	0	2	3	4	6
c. Cannabis (marihuana, mota, hierba, hachís, etc.)	0	2	3	4	6
d. Cocaína (coca, crack, etc.)	0	2	3	4	6
e. Estimulantes de tipo anfetaminas (speed, anfetaminas, éxtasis, etc.)	0	2	3	4	6
f. Inhalantes (óxido nitroso, pegamento, gasolina, solvente para pintura, etc.)	0	2	3	4	6
g. Sedantes o pastillas para dormir (diazepam, alprazolam, flunitrazepam, midazolam, etc.)	0	2	3	4	6
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, hongos, ketamina, etc.)	0	2	3	4	6
i. Opiáceos (heroína, morfina, metadona, buprenorfina, codeína, etc.)	0	2	3	4	6

j. Otras, especifique: -----	0	2	3	4	6
Si la respuesta es "Nunca" a todas las secciones de la pregunta 2, pase la pregunta 6. Si se ha consumido algunas sustancias de la pregunta 2 en los últimos tres meses, continúe con las preguntas 3, 4 y 5 para cada sustancia consumida.					

Tabla 3. Test ASSIST (pregunta 3).

PREGUNTA 3. ¿En los últimos tres meses, con qué frecuencia ha sentido un fuerte deseo o ansias de consumir (primera droga, segunda droga, etc.)?	Nunca	Una o dos	Normal	Semanal	Diario
a. Tabaco (cigarrillos, tabaco de mascar, puros, etc.)	0	3	4	5	6
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vinos, licores, etc.)	0	3	4	5	6
c. Cannabis (marihuana, mota, hierba, hachís, etc.)	0	3	4	5	6
d. Cocaína (coca, crack, etc.)	0	3	4	5	6
e. Estimulantes de tipo anfetaminas (speed, anfetaminas, éxtasis, etc.)	0	3	4	5	6
f. Inhalantes (óxido nitroso, pegamento, gasolina, solvente para pintura, etc.)	0	3	4	5	6
g. Sedantes o pastillas para dormir (diazepam, alprazolam, flunitrazepam, midazolam, etc.)	0	3	4	5	6
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, hongos, ketamina, etc.)	0	3	4	5	6
i. Opiáceos (heroína, morfina, metadona, buprenorfina, codeína, etc.)	0	3	4	5	6
j. Otras, especifique: -----	0	3	4	5	6

Tabla 4. Test ASSIST (pregunta 4).

PREGUNTA 4. ¿En los últimos tres meses, con qué frecuencia el consumo de (primera droga, segunda droga, etc.) le ha causado problemas de salud, sociales, legales o económicos?	Nunca	Una o dos	Normal	Semanal	Diario
a. Tabaco (cigarrillos, tabaco de mascar, puros, etc.)	0	4	5	6	7
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vinos, licores, etc.)	0	4	5	6	7
c. Cannabis (marihuana, mota, hierba, hachís, etc.)	0	4	5	6	7
d. Cocaína (coca, crack, etc.)	0	4	5	6	7
e. Estimulantes de tipo anfetaminas (speed, anfetaminas, éxtasis, etc.)	0	4	5	6	7
f. Inhalantes (óxido nitroso, pegamento, gasolina, solvente para pintura, etc.)	0	4	5	6	7
g. Sedantes o pastillas para dormir (diazepam, alprazolam, flunitrazepam, midazolam, etc.)	0	4	5	6	7
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, hongos, ketamina, etc.)	0	4	5	6	7
i. Opiáceos (heroína, morfina, metadona, buprenorfina, codeína, etc.)	0	4	5	6	7
j. Otras, especifique: -----	0	4	5	6	7

Tabla 5. Test ASSIST (pregunta 5).

PREGUNTA 5. ¿En los últimos tres meses, con qué frecuencia dejó de hacer lo que habitualmente se esperaba de usted por el consumo de (primera droga, segunda droga, etc.)?	Nunca	Una o dos	Normal	Semanal	Diario
a. Tabaco (cigarrillos, tabaco de mascar, puros, etc.)	0	5	6	7	8
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vinos, licores, etc.)	0	5	6	7	8
c. Cannabis (marihuana, mota, hierba, hachís, etc.)	0	5	6	7	8
d. Cocaína (coca, crack, etc.)	0	5	6	7	8
e. Estimulantes de tipo anfetaminas (speed, anfetaminas, éxtasis, etc.)	0	5	6	7	8
f. Inhalantes (óxido nitroso, pegamento, gasolina, solvente para pintura, etc.)	0	5	6	7	8
g. Sedantes o pastillas para dormir (diazepam, alprazolam, flunitrazepam, midazolam, etc.)	0	5	6	7	8
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, hongos, ketamina, etc.)	0	5	6	7	8
i. Opiáceos (heroína, morfina, metadona, buprenorfina, codeína, etc.)	0	5	6	7	8
j. Otras, especifique: -----	0	5	6	7	8

k. Haga las preguntas 6 y 7 para todas las sustancias usadas alguna vez (es decir, las mencionadas en la pregunta 1).	0	5	6	7	8

Tabla 6. Test ASSIST (pregunta 6).

PREGUNTA 6. ¿Un amigo, un familiar o alguien más han mostrado preocupación por sus hábitos de consumo de (primera droga, segunda droga, etc.)?	No, nunca	Sí, en los últimos 3 meses	Sí, pero no en los últimos 3 meses
a. Tabaco (cigarrillos, tabaco de mascar, puros, etc.)	0	6	3
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vinos, licores, etc.)	0	6	3
c. Cannabis (marihuana, mota, hierba, hachís, etc.)	0	6	3
d. Cocaína (coca, crack, etc.)	0	6	3
e. Estimulantes de tipo anfetaminas (speed, anfetaminas, éxtasis, etc.)	0	6	3
f. Inhalantes (óxido nítrico, pegamento, gasolina, solvente para pintura, etc.)	0	6	3
g. Sedantes o pastillas para dormir (diazepam, alprazolam, flunitrazepam, midazolam, etc.)	0	6	3
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, hongos, ketamina, etc.)	0	6	3
i. Opiáceos (heroína, morfina, metadona, buprenorfina, codeína, etc.)	0	6	3
j. Otras, especifique: _____	0	6	3
Haga las preguntas 6 y 7 para todas las sustancias usadas alguna vez (es decir, las mencionadas en la pregunta 1).			

Tabla 7. Test ASSIST (pregunta 7).

PREGUNTA 7. ¿Ha intentado alguna vez reducir o eliminar el consumo de (primera droga, segunda droga, etc.) y no lo ha logrado?	No, nunca	Sí, en los últimos 3 meses	Sí, pero no en los últimos 3 meses
a. Tabaco (cigarrillos, tabaco de mascar, puros, etc.)	0	6	3
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vinos, licores, etc.)	0	6	3
c. Cannabis (marihuana, mota, hierba, hachís, etc.)	0	6	3
d. Cocaína (coca, crack, etc.)	0	6	3
e. Estimulantes de tipo anfetaminas (speed, anfetaminas, éxtasis, etc.)	0	6	3
f. Inhalantes (óxido nítrico, pegamento, gasolina, solvente para pintura, etc.)	0	6	3
g. Sedantes o pastillas para dormir (diazepam, alprazolam, flunitrazepam, midazolam, etc.)	0	6	3
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, hongos, ketamina, etc.)	0	6	3
i. Opiáceos (heroína, morfina, metadona, buprenorfina, codeína, etc.)	0	6	3
j. Otras, especifique: _____	0	6	3
Haga las preguntas 6 y 7 para todas las sustancias usadas alguna vez (es decir, las mencionadas en la pregunta 1)			

Tabla 8. Test ASSIST (pregunta 8).

PREGUNTA 8. ¿Alguna vez ha consumido alguna droga por vía inyectada? (solo las que consumió sin receta médica)	No, nunca	Sí, en los últimos 3 meses	Sí, pero no en los últimos 3 meses
(Marque la casilla correspondiente)			

Para realizar el cálculo de la puntuación de consumo de una sustancia específica, para cada sustancia (rotulada 'a' a la 'j') se sumaron las preguntas de la 2 a la 7. No se incluyeron los resultados de la pregunta 1 o de la pregunta 8 en esta puntuación.

Por ejemplo, una puntuación para cannabis se calcularía como: P2c + P3c + P4c + P5c + P6c + P7c. En el caso de la pregunta 5 para tabaco no está codificada, y se calcula como: P2a + P3a + P4a + P5a + P6a + P7a.

Tabla 9. Clasificación del tipo de intervención.

El tipo de intervención se determina por la puntuación de consumo de sustancias específicas.				
	Registrar la puntuación para cada sustancia	No requiere intervención	Recibir intervención breve	Tratamiento más intensivo
a. Tabaco		0-3	4-26	27+
b. Alcohol		0-3	4-26	27+
c. Cannabis		0-3	4-26	27+
d. Cocaína		0-3	4-26	27+

e. Estimulante de tipo anfetaminas		0-3	4-26	27+
f. Inhalantes		0-3	4-26	27+
g. Sedantes		0-3	4-26	27+
h. Alucinógeno		0-3	4-26	27+
i. Opiáceos		0-3	4-26	27+
j. Otras drogas		0-3	4-26	27+
Ahora use la tarjeta de retroalimentación del ASSIST para proporcionarle al usuario una intervención breve.				

La intervención breve vinculada a ASSIST consta de varios pasos principales sugeridos (o los cinco primeros pasos para una intervención más corta de tres minutos) según lo descrito a continuación:

1. Preguntar a los usuarios si están interesados en ver sus puntuaciones del cuestionario.
2. Proporcionar retroalimentación personalizada a los usuarios sobre sus puntuaciones por medio de la tarjeta de reporte de retroalimentación.
3. Brindar consejo sobre cómo reducir los riesgos asociados con el consumo de sustancias.
4. Permitir a los usuarios responsabilizarse de sus decisiones.
5. Preguntar a los usuarios cuán preocupados están por sus puntuaciones.
6. Analizar las cosas buenas acerca del consumo de sustancias contra las cosas menos buenas acerca del consumo de sustancias.
7. Resumir y reflexionar sobre lo que los usuarios han expresado acerca del consumo de sustancias haciendo hincapié en las cosas menos buenas.
8. Preguntar a los usuarios cuán preocupados están por las cosas menos buenas.
9. Entregar a los usuarios los materiales para llevar a la casa con el fin de reforzar la intervención breve.

Es importante destacar que, el tratamiento intensivo se trata de un conjunto de intervenciones y prestaciones recomendables para el logro de los objetivos terapéuticos, destinados a personas con diagnóstico de consumo perjudicial o dependencia a sustancias psicoactivas y compromiso biopsicosocial moderado o severo, especialmente con comorbilidad psiquiátrica o somática leve, sin actividad ocupacional y con soporte familiar. Su duración estimada es de 12 meses, con una frecuencia de asistencia de 5 días a la semana, entre 4 a 6 horas de

permanencia diaria, y una concentración de 3 a 4 prestaciones por día.

Los datos obtenidos fueron procesados matemáticamente a través del programa Microsoft Excel y se hallaron frecuencias absolutas y relativas.

Los resultados fueron llevados a gráficos para su mejor análisis y comprensión.

Consideraciones éticas

A pesar de que la encuesta tuvo carácter anónimo, cada uno de los estudiantes que formaron parte del estudio firmó debidamente el modelo de consentimiento informado, que se confeccionó con este fin.

El modelo antes mencionado se detalla a continuación.

Modelo de consentimiento informado

He sido invitado a participar en la investigación titulada "Caracterización del consumo de sustancias lícitas e ilícitas en los estudiantes universitarios".

Me explicaron con claridad en qué consiste la encuesta que debo llenar y qué harán con ella una vez llenada. Los datos se considerarán confidenciales

He tenido la oportunidad de preguntar sobre el test de ASSIST y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera mi integridad.

Nombre del participante _____

Firma del participante _____

Fecha _____

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación con el consumo de tabaco, alcohol, otras sustancias lícitas y el consumo de sustancias ilícitas, se encontró que el tabaco es el hábito tóxico más frecuente entre los estudiantes con un 55,69 % seguido del consumo de alcohol con un 27,84 % como se observa en la tabla 10. Aun cuando los porcentajes son menores, es válido destacar el consumo de sustancias ilícitas por parte de los estudiantes universitarios.

Se hace la salvedad de que el total de consumos (Tabla 10) es superior al número de la muestra debido a que varios estudiantes consumen más de una sustancia.

Tabla 10. Incidencia del consumo de tabaco, alcohol y sustancias lícitas e ilícitas.

Sustancias consumidas		No	%
Consumen	Tabaco	186	55,69
	Alcohol	93	27,84
	Cannabis	32	9,58
	Anfetaminas	11	3,29
	Inhalantes	6	1,80
	Cocaína	4	1,20
	Sedantes	2	0,60
Total de consumo		334	100

Se relacionó el consumo de tabaco y alcohol como muestra la tabla 11. Existe una elevada coincidencia entre el consumo de estas dos sustancias en la muestra estudiada. El 39,71 % de los estudiantes que consumían tabaco también ingerían bebidas alcohólicas.

Tabla 11. Relación entre el consumo de tabaco y alcohol.

	Consumo de alcohol					
	Sí	No				
				No		%
	No	%	No	%		

Consumo Sí de tabaco 72 39,71 114 61,29 186 100

De acuerdo al nivel de consumo que tenían los 315 estudiantes a las sustancias más frecuentes, se encontró que un porcentaje importante (37,46 %) necesita intervención breve, fundamentalmente para aquellos que son fumadores (24,76 %).

A pesar de que un bajo porcentaje (1,27 %) requiere tratamiento intensivo no se puede dejar de señalar por la importancia que reviste (Tabla 12).

Tabla 12. Distribución de estudiantes según tipo de intervención por el consumo de sustancias más frecuentes.

	Tipo de intervención					
Sustancia que consumen	No quiere		Recibir intervención breve intervención		Tratamiento intensivo	
	No	%	No	%	No	%
Tabaco	107	33,97	78	24,76	1	0,31
Alcohol	53	16,82	37	11,74	3	0,95
Cannabis	30	9,5	2	0,63	-	-
Cocaína	3	0,95	1	0,31	-	-
Total	193	61,27	118	37,46	4	1,27

Con respecto a los 19 estudiantes que consumían otras sustancias, consideradas como de uso menos frecuente, ninguno requiere tratamiento intensivo, sin embargo, un 21,05 % requiere de alguna intervención, fundamentalmente para el caso del consumo de anfetaminas e inhalantes (Tabla 13).

Tabla 13. Distribución de estudiantes según tipo de intervención por el consumo de sustancias menos frecuentes.

	Tipo de intervención					
Sustancia que consume	No requiere intervención		Recibir intervención breve		Tratamiento intensivo	
	No	%	No	%	No	%
Anfetaminas	9	47,37	2	10,52		
Inhalantes	4	21,05	2	10,52		
Sedantes	5,26					
Sedantes opiáceos	1	5,26				no opiáceos
Total	15	78,95	4			

El tabaquismo es una enfermedad crónica y adictiva, considerada por la Organización Mundial de la Salud (2013), como la principal causa de muerte evitable en el mundo. Debido a la magnitud de las consecuencias sanitarias que representa, actualmente es un importante problema de salud pública.

Un estudio sobre el consumo de cigarrillo u otro tipo de tabaco en estudiantes universitarios, mostró que el consumo de esta sustancia alguna vez en la vida en esta población fue de 36,73 %; para los últimos 12 meses 16,61 % y para los últimos 30 días 11,95 %. Los resultados evidencian que a nivel universitario el fumar sigue siendo un hábito, sin embargo, no es generalizado, siendo importante impulsar de una manera contundente el tema de la legislación y el conocimiento sobre los problemas de salud que puede causar (OMS, 2013). Cuando se compara este resultado con el obtenido en el presente estudio, se evidencia que los estudiantes universitarios consumen tabaco en un porcentaje considerable, pero por la frecuencia del consumo no necesitan de tratamiento intensivo.

Otro estudio realizado en el país vasco en estudiantes también arrojó resultados similares pues se determinó que el 80 % de los mismos había consumido alcohol en el último mes previo al estudio y el 46 % se había emborrachado en el mismo periodo (Martínez, et al., 2018).

Por otra parte, se cita por los investigadores, administradores de universidades y también, por los propios estudiantes, que el alcohol es la sustancia más introducida en los campus universitarios (Bautista-Pérez, 2014).

En una investigación realizada en Cantabria sobre el tema, en cuanto a la relación entre consumo de tabaco y

alcohol, se apreció que según se incrementaba el consumo de alcohol por día (gramos etanol/día), el porcentaje de fumadores también iba en aumento. Mientras, entre los no bebedores, se encontró un 6,6 % de fumadores, y el consumo de tabaco fue en ascenso, hasta llegar al 70 % entre los consumidores de más de 40 gramos de etanol al día. A su vez, se correlacionó con aumentos progresivos de las OR de prevalencia crudas y ajustadas, en todos los casos, con significación estadística.

Al comparar la relación entre el consumo de alcohol en el último mes, y la tasa de fumadores, se observó el mismo resultado. Mientras, en los que no bebían alcohol, se encontró un 15,3 % de fumadores y dicha tasa se incrementaba hasta el 44 % en los que sí lo consumieron en el último mes. La OR de prevalencia ajustada también resultó ser significativa, 5,38 (IC 95% 2,56- 11,32). Se apreció una asociación entre el consumo de alcohol y tabaco (Perkins, 2002). Resultados similares a los obtenidos en la presente investigación.

En otro estudio realizado en El Salvador, también se encontró que el mayor porcentaje de individuos con hábito de fumar se encontraban en las edades comprendidas entre 19 y 24 años (Bautista-Pérez, 2014).

Respecto a la relación entre consumo de tabaco y marihuana en un estudio sobre adicciones en universitarios, se observó un importante aumento del número de fumadores entre los consumidores de marihuana. Mientras entre los que no la consumieron en el último mes, casi un 30 % referían ser fumadores, en los que sí la habían consumido, dicho porcentaje se incrementaba hasta el 79,2 %. A su vez, la OR de prevalencia ajustada resultó tener significación estadística, 11,10 (IC 95% 5,31- 23,30). Por tanto, se observó una significativa asociación entre el consumo de tabaco y marihuana (Perkins, 2002).

En el mismo estudio referido anteriormente, en cuanto al consumo de la cocaína, la edad más frecuente de primer contacto se situaba en el grupo de edad que va de los 18 a los 20 años, en los que 18 universitarios (4,9 %) habían probado por primera vez esta sustancia. Otros 7 estudiantes (1,9 %) se habían iniciado en su consumo entre los 21 y 25 años.

En lo que se refiere a la prevalencia de consumo en el último mes 4 estudiantes (1,1 %) la habían probado 1 o 2 días, y otros 2 universitarios (0,5 %) de 3 a 5 días. Sobre la prevalencia de consumo en el último año lo más habitual era no haberla probado, 318 estudiantes (87,4 %). De los que la habían consumido, lo más frecuente era haberla tomado en una ocasión al año, 12 alumnos (3,3 %) seguían esta pauta, otro 1,4 % del alumnado la probaba unas 6 veces al año (Perkins, 2002).

Cuando se realiza la comparación entre los resultados encontrados en el estudio anterior y el realizado en este estudio se observa que la marihuana (cannabis) es la tercera sustancia más consumida por los estudiantes, aunque también, lo más habitual es no haberla consumido nunca.

En otro estudio que tuvo como objetivo determinar la prevalencia de consumo de psicoestimulantes, en estudiantes de enfermería y medicina de una universidad chilena y las características personales y motivaciones para el consumo de estas sustancias se obtuvo como resultado que las principales motivaciones para el consumo eran placer, la necesidad de no dormir y estudiar. Se encontró que, respecto a los lugares de consumo, lo más frecuente era consumirla en bares y discotecas, 27 estudiantes (7,4 %), seguido de las fiestas privadas (3,3 %) y el coche (2,2 %) (Sánchez –Ortega, 2016).

Al respecto, no se conocen los motivos por el que los estudiantes que se encuestaron en el presente estudio consumían las diversas sustancias notificadas debido a que no fue objetivo de la presente investigación.

Por otra parte, en esa misma universidad chilena se identificó que la edad de la iniciación del consumo de la primera droga fue entre 13 y 21 años y a los 21 años, 94,7 % de los participantes habían consumido drogas en la vida. El alcohol fue la primera sustancia utilizada, seguido por los inhalantes, marihuana, benzodiazepinas y anfetaminas. El consumo de estas sustancias tenía inicio en la juventud, lo que demuestra la necesidad de estrategias preventivas direccionadas a esta población (Garcés & Giaccherro, 2013).

Cuando se analiza el comportamiento del uso de las sustancias antes mencionadas en el estudio con los estudiantes de este estudio es notable que la frecuencia de consumo es baja y no ocurre en ese orden, donde el tabaco fue la más consumida seguida del alcohol, luego la marihuana, la cocaína, las anfetaminas, los inhalantes y por último los sedantes.

No obstante, se considera importante destacar que, debido a lo controversial del tema y hasta cierto punto, comprometedor, podría pensarse en la posibilidad de que, los datos mostrados sean un tanto inferior a la realidad. Al considerarse esto, una de las debilidades de la presente investigación, se sugiere, continuar el trabajo a futuro, con una muestra superior y con la combinación de la prueba de ASSIST con otras técnicas que permitan elevar la veracidad de la información.

El abuso y la dependencia de sustancias psicoactivas constituye un grave problema social y de salud pública, el cual impacta de manera negativa en la salud física y

psicológica de quienes las consumen lo que afecta, además, su vida familiar, escolar, laboral y social. Entre las drogas susceptibles de crear dependencia se encuentran los medicamentos de prescripción, los cuales deben ser formulados por un médico bajo un estricto control, a unas dosis precisas y durante un tiempo determinado.

En este grupo de medicamentos se encuentran los benzodicepinas, los derivados del opio, los barbitúricos y las anfetaminas. En Estados Unidos se calcula que 52 millones de personas han consumido medicamentos de prescripción por razones no médicas, al menos una vez en su vida (Del Castillo-García, 2012).

El objetivo de un estudio realizado en Colombia fue mostrar el consumo de tranquilizantes sin prescripción médica en estudiantes universitarios, con la intención de promover programas de prevención y entre los resultados se destaca que la edad media de inicio de consumo de sedantes fue de 19 años, los consumos fueron siempre más altos en mujeres, quienes en el 75,5 % de los casos, los tomaron por cuenta propia, sin ser formulados por un médico (González, et al. 2019).

Vale destacar, que, a pesar de haberse comparado los resultados del presente estudio con otros realizados también en estudiantes universitarios, la muestra utilizada en este caso tiene una particularidad, y es que son estudiantes universitarios, quienes, más que consumidores, den ser promotores de salud y de los buenos hábitos. Los resultados evidencian que el consumo de drogas es un problema a nivel mundial, particularmente en los jóvenes donde quedan incluidos los estudiantes universitarios.

CONCLUSIONES

El estudio permitió apreciar que el consumo de sustancias lícitas e ilícitas en el estudio fue bajo, aunque se esperaba fuera nulo. Solo los pacientes que consumieron tabaco y alcohol necesitaron algún tipo de intervención breve y un bajo porcentaje necesitó tratamiento intensivo por consumo de alcohol.

A pesar de que las sustancias que mayor consumo entre los estudiantes fueron el alcohol y el tabaco, consideradas como sustancias lícitas, hubo cierto consumo de sustancias ilícitas. Lo que se esperaba fuera nulo en la población de estudio.

Vale destacar que, a pesar de ello, la mayoría no requirió de intervenciones y un bajo porcentaje requirió de tratamiento intensivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista-Pérez, F. (2014). Prevalencia del consumo de cigarrillos y otras formas de tabaco en estudiantes universitarios. *Crea Ciencia Revista Científica*, 9(1), 19-27.
- Del Castillo-García, J. (2012). Concepto de percepción de riesgo y su repercusión en las adicciones. *Salud y Drogas*, 12(2), 133-151.
- Ecuador. Consejo Nacional de Control de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas – CONSEP (2013). Cuarta encuesta nacional sobre uso de drogas en estudiantes de 12 a 17 años. Imprenta Full Color.
- El Rawas, R., Amaral, I. M., & Hofer, A. (2020). Social interaction reward: A resilience approach to overcome vulnerability to drugs of abuse. *European College of Neuropsychopharmacology*, 37, 12-28.
- Garcés, C. G., & Giaccherio-Vedana, K. G. (2013). Consumo de estimulantes del sistema nervioso central en estudiantes de enfermería y medicina de una universidad chilena. *Rev. Electrónica Saúde Mental Álcool Drog*, 9(2), 64-69.
- Martínez-Cóndor, D., Martínez-González, F., & Velázquez-Miranda, A. (2018). Consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de primero de Medicina de la Universidad del País Vasco. *Revista Española de Drogodependencia*, 43(1), 12-28.
- Muñoz-Rivas, M. J., & López, J. L. G. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13(1), 87-94.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Informe OMS sobre la Epidemia Mundial del Tabaquismo. OMS. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85382/WHO_NMH_PND_13.2_s pa.pdf;jsessionid=DE963584CCA7C85DDA69F41C91F329AE?sequence=1
- Perkins, H. W. (2002). Surveying the damage: A review of research on consequences of alcohol misuse in college populations. *J Stud Alcohol Suppl.*, (14), 91-100.
- Sánchez-Ortega, J. A. (2016). Prevalencia de consumo de tabaco, alcohol y drogas entre los estudiantes universitarios de Cantabria. (Tesis de grado). Universidad de Cantabria.
- Velásquez-Oyarzo, V. D. (2004). Estudio sobre consumo de drogas en jóvenes estudiantes de pregrado de la Universidad de la Frontera de Temuco. (Tesis de grado). Universidad de Chile.

55

ANÁLISIS CUALITATIVO DE RELATOS ORALES DE RÍO LAGARTO

QUALITATIVE ANALYSIS OF ORAL REPORTS FROM RÍO LAGARTO

Roxana Rodríguez Pimentel de Gudiño¹

E-mail: roxana1327@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0008-979X>

¹ Universidad de Panamá. Panamá.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez Pimentel de Gudiño, R. (2020). Análisis cualitativo de relatos orales de Río Lagarto. *Revista Conrado*, 16(77), 432-435.

RESUMEN

El objetivo del artículo es destacar la importancia de la conservación de los relatos orales como parte del patrimonio cultural y lingüístico. La metodología utilizada fue cualitativa. Se utilizó una muestra de estudiantes de la comunidad Río Lagarto que identificaran a los cuenta cuentos y entonces entrevistarlos, y también de obtener una representación gráfica a manera de mapa mental de los oyentes, en este caso niños de 8 años de edad, que cursaban el tercer grado de la educación primaria. Los informantes seleccionados fueron adultos mayores de 18 años, y se utilizaron los siguientes criterios para la selección de los participantes de este trabajo: tener la habilidad para narrar (cuenta cuentos), querer participar de la narrativa, estar motivado para narrar historias. Se utilizó la grabación incógnita con el uso de una grabadora digital. Se detectó un número considerable de cuentacuentos, se observó un gran interés por participar y la motivación en los oyentes por escuchar y dibujar los cuentos orales. En la mayoría de cuentos la gran mayoría de los personajes de los cuentos tradicionales son de géneros masculino y pocas de géneros femeninos.

Palabras clave:

Oralidad, relatos orales, cuentos tradicionales.

ABSTRACT

The aim of the article is to highlight the importance of the preservation of oral accounts as part of the cultural and linguistic heritage. The methodology used was qualitative. A sample of students from the Río Lagarto community was used to identify the storytellers and then interview them, and also to obtain a graphic representation as a mental map of the listeners, in this case 8-year-old children, who were in the third grade of primary education. The selected informants were adults over 18 years of age, and the following criteria were used for the selection of the participants in this study: having the ability to narrate (storytelling), wanting to participate in the narrative, and being motivated to tell stories. Incognito recording was used with the use of a digital recorder. A considerable number of storytellers were detected, a great interest in participating and the motivation of the listeners to listen and draw the oral stories was observed. In most stories, the vast majority of the characters in traditional stories are male and few female.

Keywords:

Orality, oral stories, traditional stories.

INTRODUCCIÓN

El término cultura se define como el conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico además puede ser modos de vida, costumbres y sus conocimientos que emergen de la creatividad de los pueblos. ***“Los cuentos orales y tradicionales forman parte de una actividad cultural”***. (Vázquez, et al., 2019, p.23)

Partiendo de las ideas de Hall (1959), citado por Rivas (2016), muchos investigadores sostienen que el 60% de la comunicación personal es no verbal, pero a la vez, señalan que, asimismo, es más importante para una cultura lo que se transmite oralmente. Desde un punto de vista la creatividad es un proceso de innovación y la capacidad que tiene el ser humano para hacer.

Victori, citado por Rodríguez (2004), refiere que ***“lo oral no debe circunscribirse a la narrativa de corte literario o a los espacios de la cultura tradicional, la oralidad es mucho más que eso, ella nos afianzó y afianza en nuestra condición humana al resultar la comunicación por excelencia, ya que comprende todos los espacios de la vida del hombre en colectividad”*** (p. 23)

La narración y oralidad son una forma muy amena para revisar costumbres, transmitidas de generación en generación y que, de alguna forma, contribuyen a reordenar el proceso social de una colectividad, proceso que da vigencia a las prácticas, a los conocimientos, a los saberes y a las experiencias pasadas de la localidad (Soldado, 2018).

Otro aspecto importante es la recopilación de estos relatos, ya que, tal como lo manifiesta, Arancibia & Alarcón (2019), el nacimiento de la ciencia moderna junto al origen de los centros educativos como hoy las conocemos, lugares de cultivo y transmisión del conocimiento, trae consigo el surgimiento de formas de actuar e interactuar entre, por ejemplo, docente y docente.

Los cuentos orales son agente motivadores que despierta gran interés en los niños y niñas, permitiéndoles convertir lo fantástico en real, identificar personajes, dar rienda suelta a su fantasía, a la imaginación y a su creatividad, además de suavizar tensiones y resolver problemas (Martín, 2006).; Es así cómo, la ciencia moderna trajo aparejada una compleja red de prácticas discursivas que ha alejado al pueblo, de manera definitiva, de la experiencia nativa y originaria de recopilación y transmisión del saber oral, aún conservado, en las comunidades interiores (Arancibia & Alarcón, 2019).

La cultura, empero, conlleva otras dimensiones, como las nacionales, regionales, étnicas, generacionales, que internamente generan otras realidades que también se

constituyen en diferencias culturales. Por ejemplo, las que se pueden crear entre los diferentes grupos de una región que responden a rasgos culturales disímiles que los obligan a dialogar y a negociar para poder convivir.

Morote Magán (2002), considera que ***“muchos de los cuentos populares que ahora encontramos en la tradición oral de España han venido de India por medio de los árabes y judíos directamente transmitidos por la tradición oral de muchos siglos”***.

Por otra parte, un cuentacuentos, es un narrador oral de cuentos e historias. Sus orígenes son muy antiguos y este personaje forma parte de muchas culturas. Por la Edad Media amenizaban las cortes de los señores feudales. En la actualidad a este personaje se le reconoce con gran importancia para la perpetuación de las costumbres y tradiciones de ciertas regiones.

El movimiento de cuentacuentos en América ha tenido un gran crecimiento desde la última década del siglo veinte. Existen alrededor de cien festivales nacionales e internacionales en el que participan cuenteros de todo el mundo. México, Cuba, Costa Rica, Venezuela, Chile, Argentina y Colombia se encuentran entre los países más activos en la narración oral.

Río Lagarto, territorio rural de la provincia de Panamá, posee una riqueza cultural significativa que la convierte en una zona particular, es por ello que se toma a esta comunidad como referente para analizar algunos de los relatos orales de los pueblos del interior de la campiña panameña. Aparece estrechamente relacionada con su tradición oral, dada su multiplicidad de costumbres, tradiciones, creencias e identidades culturales.

El presente estudio utiliza un enfoque cualitativo basada en la técnica de investigación a través de la entrevista y la revisión bibliográfica para exponer varios aspectos relevantes sobre la tradición oral y la leyenda.

El objetivo de esta investigación es realizar un análisis de los relatos orales de una comunidad panameña rural: Río Lagarto y las relaciones que se establecen entre estos y la vida de esta comunidad a través de la recopilación de relatos orales y de narrativas personales, utilizando entrevistas semiestructuradas, grabadas en audio.

MATERIALES Y MÉTODOS

El método más oportuno para la realización de esta investigación es cualitativo participativo, ya que permitió abordar al tema de investigación y obtener la información de la manera más fidedigna posible. Los sujetos de interés del estudio estuvieron comprendidos por los estudiantes de 8 años de edad que cursaban el tercer grado de

educación primaria en la Escuela Río Lagarto, ubicada en el Distrito de Chepo de la Provincia de Panamá.

Una vez delimitado el objeto de estudio, estos estudiantes debían identificar a los cuenta cuentos de su comunidad entrevistarlos y a la vez que contaran sus cuentos para obtener una representación gráfica a manera de mapa mental.

Los informantes seleccionados fueron adultos de 18 años, que residen actualmente en la comunidad de Río Lagarto. Se utilizaron los siguientes criterios para la selección de los participantes de este trabajo: tener la habilidad para narrar (cuenta cuentos), querer participar de la narrativa, estar motivados para narrar historias.

Con miras a ordenar y registrar la información recabada, se utilizó como referencia la ficha técnica desarrollada por Rojas (1970), para el estudio sobre las lenguas indígenas de Panamá. Esta ficha se adaptó a las necesidades propias de la investigación realizada en este caso en particular.

La información se utilizó para realizar una ficha de los cuentos orales que se obtuvieron de estos informantes. Una vez realizado el listado de informantes se procedió a obtener la información oral mediante la grabación incógnita con el uso de una grabadora digital obtenida para este fin. Esta grabadora permitió la transcripción lo más fiel posible a la ofrecida por los informantes.

En el análisis de los relatos orales se utilizaron las recomendaciones de Soldado (2018), quien establece las siguientes categorías: Nombre del cuento, rasgos característicos, personajes, relación de la narración con la vida de la comunidad. Además, también se empleó las recomendaciones de Arancibia & Alarcón (2019), quienes señalan las siguientes categorías para analizar cuentos: Nombre del cuento, tipo de cuento, hora y/o escenario donde se cuentan y especialmente, la interacción que se da entre él cuenta cuentos y el oyente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de los resultados se concluye que la gran mayoría de los personajes de los cuentos tradicionales son de géneros masculino y pocas de géneros femeninos. El hombre está asociado con el que lidera, los que luchan con sabiduría para seguir con la faena. Sentarse alrededor del cuenta cuento masculino quizás implique ese liderazgo que el hombre tiene en el hogar. A diferencia de la mujer, más ocupada en los quehaceres de la casa con poco tiempo y muchos hijos, principalmente en comunidades como la que observamos que los roles del hombre y la mujer se definen en estos cuentos. El hombre debe estar en sus trabajos de pesca, ventas de ganado... Y la mujer lavando, no debe descuidar a sus hijos mensaje que se transmiten a través de la oralidad (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados de categorías.

Nombre	Tipo de cuento	Hora en que se formaban.	Interacción entre en cuentacuentos y oyente
El señil	Basado en cuentos de costumbres reales	El atardecer	Escucha activa de los cuentos y del 100% del tiempo, los oyente preguntaban después que terminaban.
El encantado guapo	Basado en cuentos de costumbres reales	El atardecer	El 80% era para contar el cuento y el 20% para preguntar dibujar
La silampa de La Montaña	Leyenda Cuentos de costumbres	El atardecer	El 90% era para contar el cuento y el 10% para preguntar.
Los compadres	Cuento de costumbre reales	El atardecer	El 90% era para contar el cuento y el 10% para hacer preguntas.
Tío conejo y tío lobo	Cuento de costumbres	En la mañana	El 90% era para contar el cuento y el 10% para hacer preguntas.
Tío Tigre y tío conejo	Cuentos de costumbre	En la mañana	.El 90% del tiempo era para contar el cuento y el 20% era para hacer preguntas.
La pavita de tierra	leyenda	El atardecer	El 90% era para contar el cuento y el 10% para hacer preguntas.
La tulvieja	leyenda	El atardecer	El 90% era para contar el cuento y el 10%era para contar le cuento.
Tío sapo	Cuento de costumbre	El amanecer	El 90% era para contar los cuentos y el 10% era para hacer preguntas.

En estos cuentos orales, especialmente, los de costumbres, los personajes tienen como característica el ser gente trabajadora, muy apreciada en estas comunidades rurales. Las actividades que realizan, estas personas observadas en los cuentos, nos hablan de la clase de trabajo en su vida cotidiana.

Todo esto nos refuerza lo que dice Victori, citado por Rodríguez (2004): *“Ella nos afianzó y afianza en nuestra condición humana al resultar la comunicación por excelencia, ya que comprende todos los espacios de la vida del hombre en colectividad la oralidad”*. (p. 24)

Por otra parte, la escucha activa de los cuentos fue del 100% de los oyentes lo cual nos indica que los cuentos orales todavía en estos tiempos, donde la ciencia moderna acapara la atención de los oyentes, en comunidades como esta se conserva.

De acuerdo con Arancibia & Alarcón (2019), la ciencia moderna trajo aparejada una compleja red de prácticas discursiva que ha dejado al pueblo de manera definitiva, de la experiencia nativa y originaria de recopilación y transmisión del saber oral, aun conservando, en las comunidades interioranas.

Es interesante que los cuentacuentos son adultos de 18 años, son bastantes jóvenes y recuerdan estos cuentos seguramente relatados por sus padres o abuelos, lo cual indican que se van transmitiendo de generación en generación y, por esto, se conservan, algo que ha de verse en comunidades urbanas de estos tiempos y a veces, ni en otras rurales, manifestando así, la riqueza cultural de esta comunidad así como lo dice Soldado (2018), *“la narración y la oralidad son una forma amena para reservar costumbres, transmitidas de generación en generación y que de alguna forma, contribuyen a reordenar el proceso social de una colectividad, a la vigencia a los saberes y las experiencias pasadas de la localidad”*.

A nivel del continente americano los cuentos tradicionales orales aún se mantienen debido a personas que los investiga lo cual garantiza su conservación. Además, son utilizados para reforzar en la escritura y la lectura reforzando los valores. Cabe señalar que algunos de estos cuentos de nuestro estudio también aparecen en la tradición oral de otros países, pero con otras variantes.

CONCLUSIONES

La motivación de retomar la figura del cuentacuentos fue bien acogida por la comunidad. Los niños y adultos se mostraron interesados, y lo primero escuchar con atención las historias relatadas para luego plasmar en papel, mediante dibujos, la comprensión del cuento oral. Y los

segundos manifestaron entusiasmo en acudir a relatar los cuentos orales conocidos por ellos

Es interesante llevar a cabo en las escuelas jornadas de cuentacuentos, en las que los estudiantes relaten algunos cuentos que le hayan transmitido sus padres, abuelos y los dramatice o dibujen a manera de exposición. Es decir, crear actividades donde se valoren los cuentos orales y no se pierdan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia Aguilera, M. C., & Alarcón Valenzuela, F. (2019). Construcción discursiva del estatus de sabio en el relato de dos kimches mapuche pehuenche. *Revista RALED*, 19(1), 76-97.
- Morote Magan, P. (2002). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-cuento-de-tradicion-oral-y-el-cuento-literario-de-la-narracion-a-la-lectura--0/html/673d9489-8bd2-4b3c-afcf-f93ab90342af_7.html
- Rivas, A. (2016). La metáfora de la búsqueda: análisis de la metaforización kinésica en dos narraciones orales en gallego y portugués. *Revista SCRIPTA*, 20(40), 327-345.
- Rodríguez Cosme, M. L. (2004). Fundamentos teóricos acerca de la oralidad. Un acercamiento necesario. UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/images/Fundamentos_teoricos_acerca_de_la_oralidad_02.pdf
- Rojas, D. (1970). Investigación de las lenguas indígenas de Panamá. Universidad de Panamá.
- Soldado Guamán, M. K. (2018). Análisis de la tradición oral de leyendas del cantón de Alausí. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica Particular de Loja.

56

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES EVALUATIVAS SOBRE GRÁFICOS ESTADÍSTICOS EN EL LIBRO DE TEXTO DEL PROFESOR PARA LA EDUCACIÓN RURAL CHILENA

ANALYSIS OF EVALUATIVE ACTIVITIES ON STATISTICAL GRAPHS IN THE TEACHER'S TEXTBOOK FOR CHILEAN RURAL EDUCATION

Matías Bustamante Valdés¹

E-mail: matias.bv6@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4568-2178>

Danilo Díaz Levicoy¹

E-mail: dddiaz01@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8371-7899>

¹ Universidad Católica del Maule. Chile.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Bustamante Valdés, M., & Díaz Levicoy, D. (2020). Análisis de actividades evaluativas sobre gráficos estadísticos en el libro de texto del profesor para la educación rural chilena. *Revista Conrado*, 16(77), 436-441.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las actividades evaluativas sobre gráficos estadísticos en el libro de texto propuesto por el Ministerio de Educación chileno para la Educación Primaria Rural Multigrado. Para realizar los análisis, se consideran 52 actividades evaluativas propuestas para los cursos de 1° a 6°, con una metodología de tipo cualitativa de nivel descriptivo y utilizando como método el análisis de contenido, teniendo como unidades de análisis el tipo de gráfico, habilidad demandada y tipo de variable. Los resultados evidencian el predominio del gráfico de barras simple, habilidad demandada de interpretar y tipo de variable cualitativa nominal. En las actividades evaluativas observan gráficos estadísticos que no están explícitos en las directrices curriculares, como el gráfico de barras simples para el curso de 1° y el de dispersión para el de 6°. Además, se sugiere agregar actividades donde el estudiante deba realizar cambios de registro (de gráfico a tabla o a otro gráfico) y otras que permitan construir gráficos.

Palabras clave:

Actividades escolares, escuela rural, evaluación, gráficos estadísticos, libro de texto.

ABSTRACT

This investigation aims to analyze the evaluative activities on statistical graphs in the textbook proposed by the Chilean Ministry of Education for Rural Multigrade Primary Education. For the analysis, we consider 52 evaluative activities proposed for the courses from the 1st to the 6th grades, through a qualitative type methodology of descriptive level and using the content analysis method, having as units of analysis the type of graph, skill required and variable type. The results show the predominance of the simple bar graph, the skill required to interpret and the type of nominal qualitative variable. In the evaluative activities, we observe statistical graphs that are not explicit in the curriculum guidelines, such as the simple bar graph for the 1st grade and the dispersion graph for the 6th grade. Besides, we suggest activities where the students must make changes in register (from graph to table or to another graph) and others that allow them to construct graph.

Keywords:

School activities, rural school, evaluation, statistical graphs, textbook.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la enseñanza de la matemática ha incorporado la estadística desde los primeros cursos de Educación Primaria en diferentes países (España, Brasil, Perú, Chile, entre otros). Esto puede ser explicado por la importancia que tiene la estadística en diferentes disciplinas científicas y, como también, la necesidad de formar ciudadanos con una adecuada **cultura estadística**. Elementos importantes de la cultura estadística son las tablas, resúmenes y gráficos estadísticos (Arteaga, et al., 2011), los cuales son usados frecuentemente en los medios de comunicación para mostrar gran cantidad de datos en espacios reducidos.

Otro elemento a considerar son los libros de texto, ya que es un recurso de apoyo y de gran uso en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Braga & Bolver, 2016), ya que permiten implementar las directrices curriculares en el aula, permitiendo apoyar a profesores, estudiantes y familias.

De la misma manera, es de interés estudiar las evaluaciones, porque brindan información relevante sobre el proceso de instrucción, ya que favorece la toma de decisiones pedagógicas y didácticas por parte de los profesores, Coll, et al. (2001), y hace conscientes a los estudiantes de sus fortalezas y debilidades.

Y por último, se consideran escuelas rurales multigrado, caracterizadas por ser las únicas en su localidad, por lo general, con una población menor a 500 habitantes, con una cantidad de cursos que varía entre 1 a 4 y que presenta multigraducción en sus aulas, es decir, con más de un nivel educacional por aula, las cuales obtienen peores resultados que las escuelas tradicionales debido a factores de equidad (Juárez, & Rodríguez, 2016).

En el caso chileno, La enseñanza de la estadística en escuelas rurales multigrado, se realiza desde el primer curso de Educación Primaria, la cual es apoyada con el libro Guía didáctica del profesor: Leyendo, interpretando y organizando datos, con el objetivo de desarrollar **“ideas iniciales de cómo recoger información y cómo organizar datos que se obtienen a partir de encuestas o preguntas que niños y niñas deben aprender a construir y además utilizar algunas técnicas de conteo y de clasificación de dichos datos, para posteriormente representarlos en tablas y/o gráficos”** (Chile. Ministerio de Educación., 2014)

En este libro de texto, los objetivos de aprendizaje evidencian el trabajo con gráficos estadísticos desde los cursos de 1° a 6° de Educación Primaria, donde se observan las siguientes representaciones: pictogramas (1° a 4°),

gráfico de barras (2° a 6°), puntos (3° y 6°), líneas (5°), tallo y hojas (5° y 6°) y sectores (6°).

La literatura evidencia estudios sobre tablas estadísticas en libros de texto, con unidades de análisis que pueden ser aplicadas en gráficos estadísticos como la habilidad demandada y tipo de variable. Dentro de ellas, se ha identificado la predominancia de la habilidad demandada de **interpretar** y **completar** para libros de texto de 4° y 5° (Amorim, & Silva, 2016) y **completar** para 1° a 3° (Evangelista & Guimarães, 2017) en Brasil; respecto a la unidad de análisis tipo de variable, se identifica con mayor frecuencia la variable **cualitativa nominal**, para los cursos de 1° y 2° (Díaz-Levicoy, et al., 2015) y 3° (Díaz-Levicoy, et al., 2018) de Educación Primaria en Chile.

Y por último, se ha investigado sobre evaluaciones en Álvarez & Blanco (2015), los cuales centran su atención en los contenidos algebraicos del curso de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sus resultados evidencian que el tipo de problema con mayor frecuencia son los **ejercicios de reconocimiento y de cálculo algorítmico** con la tarea de **aplicar**, implicando que la mayoría de los problemas sean de memorización y con trabajos algorítmicos.

En relación con los estudios previos, no se observan investigaciones sobre análisis de actividades evaluativas que involucran gráficos estadísticos con las unidades de análisis de tipo de gráfico, habilidad demandada y tipo de variable. Por tanto, el objetivo de esta investigación es analizar actividades evaluativas del libro de texto del profesor para la Educación Primaria rural multigrado que involucran gráficos estadísticos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación es de tipo cualitativa, de nivel descriptivo y utilizando como método el análisis de contenido. La muestra es intencional y corresponde a las evaluaciones propuestas por el Ministerio de Educación de Chile, en el libro de texto (guía didáctica para el profesor) para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales multigrado (Leyendo, interpretando y organizando datos), el que contiene evaluaciones para los cursos de 1° a 6° de Educación Primaria Rural en Chile.

Las unidades de análisis consideradas para este artículo son las siguientes:

- Tipo de gráfico. Se pretende identificar la presencia de los gráficos estadísticos explicitados en las directrices curriculares del Ministerio de Educación de Chile (2014) y observado en investigaciones previas (Díaz-Levicoy, et al., 2016).

- Habilidades demandadas. Están relacionadas con las tareas que se pide a los estudiantes, las cuales son construir, completar, interpretar y transformar. Esta variable se adapta de estudios sobre tablas estadísticas (Amorim & Silva, 2016; Díaz-Levicoy, et al., 2018).
- Tipo de variable. Corresponde a la variable utilizada en los gráficos estadísticos, las cuales son; cualitativa nominal, cualitativa ordinal, cuantitativa discreta y cuantitativa continua.

RESULTADOS Y DISCUSION

En las unidades de análisis de tipo de gráfico y habilidad demandada es posible observar más de una categoría en una misma actividad evaluativa, por lo que se considera la totalidad según corresponda.

En la Tabla 1, se muestra la distribución de las actividades evaluativas con gráficos estadísticos en cada curso de Educación Primaria Rural Multigrado. En ella, se aprecia que la mayoría de las actividades están concentradas en el curso de 6° (23,1%) y la menor en el de 1° (11,5%), asimismo, en los cursos de 2° a 5°, no se evidencia una mayor diferencia entre la cantidad de actividades identificadas.

Tabla 1. Distribución de actividades evaluativas en los cursos de Educación Primaria Rural Multigrado.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1	6	11,5
2	8	15,4
3	9	17,3
4	8	15,4
5	9	17,3
6	12	23,1
Total	52	100

Respecto a los tipos de gráficos observados en las actividades evaluativas para la Educación Primaria Rural Multigrado, se evidencia el predominio del gráfico de barras simples (44,2%), presente en todos los cursos. Por el contrario, los gráficos que aparecen en menor frecuencia son los de línea doble (1,9%) y dispersión (1,9%) (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de tipo de gráfico (porcentaje) en actividades evaluativas para los cursos de Educación Primaria Rural Multigrado.

Tipo de gráfico	1° (n=6)	2° (n=8)	3° (n=9)	4° (n=8)	5° (n=9)	6° (n=12)	Total (n=52)
Pictograma unitario	50	12,5					7,7
Pictograma no unitario	16,7	37,5	22,2	25			15,4

Tipo de gráfico	1° (n=6)	2° (n=8)	3° (n=9)	4° (n=8)	5° (n=9)	6° (n=12)	Total (n=52)
Barras simples	33,3	50	66,7	75	33,3	16,7	44,2
Barras dobles						25,0	5,8
Puntos			11,1			16,7	5,8
Líneas simples					22,2		3,8
Líneas dobles					11,1		1,9
Tallo y hojas					33,3	8,3	7,7
Sectores						25	5,8
Dispersión						8,3	1,9

A continuación, se describen y ejemplifican las habilidades demandadas según investigación previas (Amorim, & Silva, 2016; Díaz-Levicoy, et al., 2018), las cuales son adaptadas a gráficos estadísticos:

Interpretar: se refiere a realizar lecturas y operaciones matemáticas simples con los datos de los gráficos estadísticos. Un ejemplo de esta habilidad es el que se muestra en la actividad de la Figura 1, pues se deben realizar cálculos matemáticos simples para obtener información. En este caso, corresponde a obtener la mayor diferencia de sueldos entre hombres y mujeres entre los años 1992 hasta el 2010, por lo que los estudiantes deben realizar sustracciones y comparar diferencias de acuerdo a los años presentes en el gráfico estadístico.

6. En una empresa registraron los sueldos de mujeres y hombres, desde el año 1992 hasta el año 2010.



¿En qué año se produce la mayor diferencia de sueldos entre hombres y mujeres? ¿Cuál es esa diferencia?

- A) Año 1996 y la diferencia es \$100.000 C) Año 1992 y la diferencia es \$125.000
B) Año 1996 y la diferencia es \$370.000 D) Año 1992 y la diferencia es \$250.000

Figura 1. Ejemplo de habilidad demandada interpretar.

Fuente: Chile. Ministerio de Educación (2014).

Completar: consiste en finalizar la construcción de un gráfico estadístico, donde se entrega la estructura y, en ocasiones títulos, etiquetas y/o datos. En la Figura 2 se presenta un ejemplo de esta habilidad, donde el estudiante debe completar el gráfico estadístico pintando los bloques según los datos entregados respecto a los platos de comida que más le gusta a un grupo de estudiantes.

13. A un grupo de estudiantes le preguntan por el plato de comida que más les gusta.

Pinta los bloques, según la información dada.

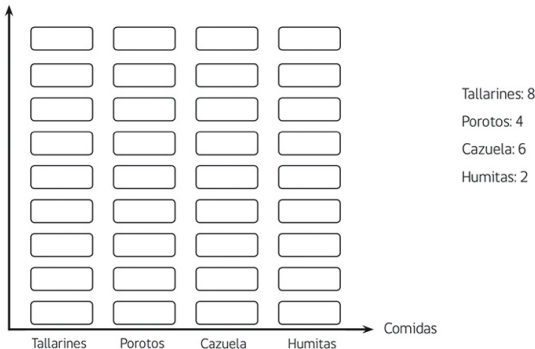


Figura 2. Ejemplo de habilidad de completar.

Fuente: Chile. Ministerio de Educación (2014).

En la Tabla 3, se observa el dominio de la habilidad de *interpretar*, siendo identificada en el 96,2% de las actividades evaluativas y en todos los cursos de Educación Primaria Rural Multigrado y, muy por debajo, se encuentra la habilidad de *completar* (7,7%), apareciendo solamente en los cursos de 1° y 5°.

Tabla 3. Distribución de habilidad demandada (porcentaje) en actividades evaluativas para los cursos de Educación Primaria Rural Multigrado.

Habilidad demandada	1° (n=6)	2° (n=8)	3° (n=9)	4° (n=8)	5° (n=9)	6° (n=12)	Total (n=52)
Interpretar	66,7	100	100	100	100	100	96,2
Completar	33,3				22,2		7,7

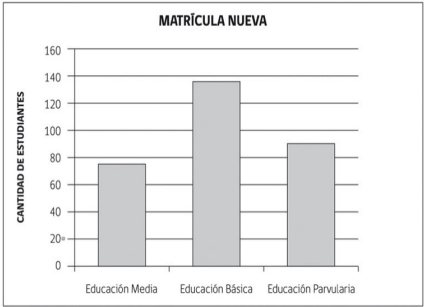
Posteriormente, se describen y ejemplifican los tipos de variables que predominan en los gráficos estadísticos de las actividades evaluativas analizadas, las cuales son:

Cualitativa nominal: referida a cualidades, en las que no se establece un orden entre ellas. Se ejemplifica en la actividad de la Figura 2, donde se muestran datos de una votación sobre la comida que más les gusta. En concreto, esta variable se evidencia en la elección de la comida que se prefiere (tallarines, porotos, cazuela y humitas), donde no se establece un orden entre ellas.

Cualitativa ordinal: referida a cualidades, en las que se establece un orden en ellas. Por ejemplo, en la Figura 3,

se muestra una actividad donde se evidencia un orden en las categorías de la variable cualitativa: educación media, educación básica y educación parvularia.

Observa el gráfico de la matrícula nueva para este año y responde las preguntas 1 y 2



1. ¿Cuántos estudiantes nuevos hay en Educación Básica?
- A) 130
B) 135
C) 140
D) 145
2. ¿Cuántos estudiantes matriculados nuevos hay en total?
- A) 290
B) 300
C) 310
D) 320

Figura 3. Ejemplo de variable cualitativa ordinal.

Cuantitativa discreta: referida a valores numéricos, en las que no se permiten números intermedios entre dos de ellas. Un ejemplo es el que se muestra en la actividad de la Figura 4, puesto que la categoría de la variable corresponde la cantidad de veces que se obtuvo cada número al realizar lanzamientos de un dado. En este caso, la variable no permite valores intermedios y va de 1 a 6

13. Observa el diagrama.



Según el diagrama puedes concluir que:

- A) los tres primeros números del dado, se repiten la misma cantidad de veces.
- B) todos los números del dado, se repiten la misma cantidad de veces.
- C) hay números del dado, que se repiten más de 7 veces.
- D) los números del dado, se repiten entre 4 y 7 veces.

Figura 4. Ejemplo de variable cuantitativa discreta.

Fuente: Chile. Ministerio de Educación (2014).

Cuantitativa continua: referida a valores numéricos, que permiten valores intermedios entre ellas. En la Figura 1 se observa un ejemplo de esta variable, donde el gráfico estadístico muestra los sueldos de hombres y mujeres desde los años 1992 al 2010. En este caso la categoría de la variable permite valores intermedios, aunque se tiende a discretizar.

En la Tabla 4, se muestra la distribución de los tipos de variables observadas en las actividades evaluativas propuestas para la educación rural multigrado. En ella, se aprecia que la variable cualitativa nominal aparece con mayor frecuencia (40,4%), es decir, existe una tendencia por utilizar variables cualitativas sin orden establecido en las actividades analizadas. Las variables que le siguen, corresponden a las cuantitativas discretas y continuas, ambas con 23,1%. La variable cualitativa ordinal se observa en menor cantidad (13,5%). Además, las variables cualitativa nominal y cuantitativa discreta aparecen en todos los cursos de educación primaria, a diferencia de la cualitativa ordinal (1°, 3°, 4° y 6°), y la cuantitativa continua (3° a 6°).

Tabla 4. Distribución del tipo de variable (porcentaje) en actividades evaluativas para los cursos de Educación Primaria Rural Multigrado.

Tipo de variable	1° (n=6)	2° (n=8)	3° (n=9)	4° (n=8)	5° (n=9)	6° (n=12)	Total (n=52)
Cualitativa nominal	33,3	25	55,6	37,5	11,1	33,3	40,4
Cualitativa ordinal	33,3		11,1	25		16,7	13,5
Cuantitativa discreta	33,3	75	22,2	12,5	22,2	25	23,1
Cuantitativa Continua			11,1	25	66,7	25	23,1

CONCLUSIONES

Se evidencia el predominio del gráfico de *barras simples*, al igual que en los reportado en investigaciones previas para la enseñanza rural multigrado, la cantidad de *gráficos de barras simples* es significativamente mayor que los de *barras dobles*, y estos últimos aparecen solamente en las actividades evaluativas de 6°. Y también, al contrastar los resultados con las directrices curriculares, se evidencian gráficos estadísticos que no están explícitos en los objetivos de aprendizajes, como el de barras (1°) y el de dispersión (6°)

Las habilidades demandadas en las actividades evaluativas, se observa el predominio de la habilidad de *interpretar*, al igual que en estudios sobre tablas estadísticas. Además, señalar que en las actividades evaluativas ocasionalmente se debe trabajar con la habilidad de *completar* y solo en los cursos de 1° y 5°. Asimismo, no se evidencian las habilidades de *transformar* ni de *construir*, por lo que no se consideran actividades donde se deba realizar cambios de registro, ya sea de un gráfico a tabla o de un gráfico a otro ni otras que permitan elaborar un gráfico estadístico. Por tanto, se sugiere integrar gradualmente

estos tipos de habilidades en las actividades evaluativas con estas representaciones, puesto que facilitan su comprensión al no limitarse al trabajo algorítmico.

Referido a los tipos de variables, predomina la *cualitativa nominal*, coincidiendo con investigaciones sobre tablas estadísticas. Por otro lado, la variable con menor frecuencia es la *cualitativa ordinal*, por lo que se considera pertinente agregar más actividades evaluativas con este tipo de variable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, R., & Blanco, L. (2015). Evaluación en matemáticas: introducción al Álgebra y Ecuaciones en 1° ESO. UNIÓN. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 42, 133-149.

Amorim, N. D., & Silva, R. L. (2016). Apresentação e utilização de tabelas em livros didáticos de matemática do 4o e 5o anos do ensino fundamental. EM TEIA. *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 7(1), 1-21.

Arteaga, P., Batanero, C., Cañadas, G. R., & Contreras, J. M. (2011). Las tablas y gráficos estadísticos como objetos culturales. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 76, 55-67.

Braga, G., & Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.

Coll, C., Martín, E., & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En, C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 549-547). Alianza Editorial.

Chile. Ministerio de Educación. (2014). *Guía didáctica para el profesor Matemática, módulo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales multigrado: Leyendo, interpretando y organizando datos*. MINEDUC. <https://rural.mineduc.cl/modulos-multigrado-matematica/>

Díaz-Levicoy, D., Batanero, C., Arteaga, P., & Gea, M. M. (2016). Gráficos estadísticos en libros de texto de Educación Primaria: un estudio comparativo entre España y Chile. *BOLEMA. Boletim de Educação Matemática*, 30(55), 713-737.

Díaz-Levicoy, D., Morales, R., & López-Martín, M. M. (2015). Tablas estadísticas en libros de texto chilenos de 1° y 2° año de Educación Primaria. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 4(7), 10-39.

- Díaz-Levicoy, D., Osorio, M., Arteaga, P., & Rodríguez-Alveal, F. (2018). Gráficos estadísticos en libros de texto de matemática de Educación Primaria en Perú. *BOLEMA. Boletim de Educação Matemática*, 32(61), 503-525.
- Evangelista, B., & Guimarães, G. (2017). *Atividades de tabelas em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental*. (Ponencia). VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Madrid, España.
- Juárez, D., & Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-15.

57

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES A EDADES TEMPRANAS. ESTUDIO DE CASOS EN DOS SALAS DE 4 AÑOS EN UN JARDÍN URBANO-MARGINAL DEL NORTE DE SANTA FE, ARGENTINA

THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES TO EARLY AGES. CASE STUDY IN TWO 4-YEAR-OLD ROOMS IN AN URBAN-MARGINAL GARDEN IN THE NORTH OF SANTA FE, ARGENTINA

Adrián Galfrascoli¹

E-mail: adgalfrascoli@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9979-4047>

Melina Vénica¹

E-mail: mvenica@educ.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4089-1384>

Florencia Zanuttini¹

E-mail: florenciazanuttini@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4971-0321>

¹Instituto Superior de Profesorado N° 4. Reconquista. Argentina.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Galfrascoli, A., Vénica, M., & Zanuttini, F. (2020). La enseñanza de las ciencias naturales a edades tempranas. Estudio de casos en dos salas de 4 años en un jardín urbano-marginal del norte de Santa Fe, Argentina. *Revista Conrado*, 16(77), 442-450

RESUMEN

El artículo expone algunos resultados de un estudio de casos con el que se abordó la enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Inicial. El trabajo se desarrolló en dos salas de cuatro años de un jardín del norte de la Provincia de Santa Fe, en Argentina, a comienzos de este ciclo lectivo. Las acciones responden a la necesidad de generar conocimiento sobre las prácticas de enseñanza de las ciencias en este nivel, y el papel que desempeña el lenguaje en las mismas en el territorio donde los autores de este trabajo se desempeñan como formadores. Los resultados ponen de manifiesto la potencialidad de las instituciones de este nivel para alfabetizar científicamente a niños de corta edad. La enseñanza se vuelve significativa porque los contenidos seleccionados responden tanto al currículo oficial como a las necesidades de la comunidad barrial. Las estrategias de enseñanza se estructuran en torno al juego y las interacciones comunicativas se basan, principalmente, en el lenguaje verbal oral.

Palabras clave:

Educación inicial, enseñanza de las ciencias, lenguaje.

ABSTRACT

The article presents some results of a case study that addressed the teaching of natural sciences in early childhood education. The work was carried out in two four-year rooms in a garden in the north of the Province of Santa Fe, in Argentina, at the beginning of this school year. The actions respond to the need to generate knowledge about science teaching practices at this level and the role that language plays in them, in the territory where the authors of this work serve as trainers. The results show the potential of institutions at this level to scientifically literate young children. The teaching becomes significant because the selected contents respond both to the official curriculum and to the needs of the neighborhood community. The teaching strategies are structured around the game and the communicative interactions are mainly based on oral verbal language.

Keywords:

Initial education, science education, language.

INTRODUCCIÓN

La historia de la institucionalización del Nivel Inicial en el Sistema Educativo argentino es lenta y azarosa. Se trata de una historia que, si bien se inicia hacia fines del siglo XIX en nuestro país, se inscribe en otra, un poco más larga, que se remonta al 28 de junio de 1840, cuando Federico Froebel inaugura el primer Jardín de Infantes en Alemania (Argentina. Ministerio de Educación, 2017) (ME). El derrotero iniciado por la educación preescolar por entonces encuentra en el Segundo Congreso Pedagógico (1986 a 1988) un impulso que culmina en la Ley Federal de Educación (Argentina. Congreso de la Nación, 1993), donde se reconoce las características propias del Nivel Inicial y se insta la obligatoriedad, únicamente, de las salas de 5 años.

Este dato es significativo porque expone que, antes de 1993, el Estado no tenía obligación de garantizar la educación a niños menores de seis años en nuestro país. Por lo que la iniciación escolar de los niños que no pudieran acceder a la educación privada comenzaba en general hacia los seis años, directamente en la escuela primaria. Así, las experiencias de socialización en grupos secundarios, el desarrollo de habilidades motoras, espaciales, comunicativas, estéticas, etc., la inmersión sistemática en un universo de juegos de todo tipo, entre otras posibilidades que ofrece la educación inicial constituían un privilegio al que solo un bajo porcentaje de los niños argentinos podía acceder. Consecuentemente, las oportunidades para interactuar con otros poniendo en juego las ideas y modelos elaborados por los niños sobre los fenómenos naturales estuvieron vedadas a los pequeños de clases más vulnerables. Principalmente desprotegida quedó la infancia de los barrios urbano periféricos y rurales; más aún, los niños que viven en zonas de baja densidad poblacional (esto es en contexto rural) aún hoy no cuentan con un profesional de la educación que los reciba y atienda los cinco días hábiles de la semana escolar.

No fue hasta el año 2006 que la Ley Nacional de Educación (Argentina. Congreso de la Nación, 2006) amplía a la vez que especifica cómo se concibe la educación de los niños de 0 a 6 años.

La nueva ley ya no refiere al nivel inicial sino a la educación inicial que comprende dos ciclos: 1° ciclo de 45 días a 2 años inclusive, y 2° ciclo de 3 a 5 años. Representa el primer tramo del sistema educativo y se constituye en una unidad pedagógica.

La Educación Inicial es reconocida como tal y como un nivel con especificidades propias en el Artículo 17 de la ley N° 26.206. La norma de alcance nacional reglamenta este tramo educativo en el segundo capítulo, donde

se le atribuye, además, un papel relevante en el proceso formativo integral de los niños. Por su parte, la Ley N° 27 (Argentina. Congreso de la Nación, 2014) amplía los derechos que la infancia habría ganado años antes, modifica la Ley Nacional de Educación y establece la obligatoriedad de sala de 4 desde el año 2015. Con esta acción se insta al Estado Nacional y al de las Provincias a implementar políticas de fortalecimiento de la educación de este nivel que incluyen la construcción de nuevos jardines, o de nuevas salas, la creación de cargos docentes, la provisión de recursos didácticos, la promoción de la escolarización temprana de los niños y el acompañamiento a las familias, entre otras.

Sin embargo, como venimos anunciando, mucho tiempo antes de la sanción de este binomio normativo, que apenas supera la década de vigencia en el primer caso, los Jardines Maternales, los Jardines de Infantes como los define Denies (1994), los Parvularios (Ríos & Angulo, 2011), la Educación Infantil (en España) o las salas de Preescolar como se suele denominar a los establecimientos educativos que se especializan en la formación integral de los infantes, desarrollaban su labor formativa con niños de muy corta edad en numerosos centros del territorio nacional que no conformaban un sistema propiamente dicho.

En esta dirección, se afirma que la educación infantil cuenta con un largo recorrido de reflexiones y experiencias. Desde fines del siglo XIX, existe un creciente y renovado movimiento pedagógico y didáctico que generó importantes aportes teóricos y metodológicos sobre la educación de la primera infancia que no se ha detenido hasta nuestros días. Pensadores como Federico Froebel, las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, María Montessori, Ovide Decroly, entre otros, fueron precursores que desarrollaron propuestas que sentaron las bases de la Educación Inicial.

Los aportes ineludibles de los representantes de la Escuela Nueva y el conocimiento generado por las teorías que abonan la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje han permitido una mejor comprensión de las necesidades formativas de los niños de corta edad. Aquí los estudios de la Psicología Genética sobre el desarrollo de la inteligencia, los de la Teoría Sociohistórica sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, los de la psicogénesis de la escritura, entre otros, ocupan un lugar destacado.

Sin embargo, y a pesar de ello, quedan aún aspectos sobre los que hace falta seguir generando conocimiento. Para comprender más y mejor los procesos que se desarrollan en el Nivel Inicial es necesario un mayor número de

trabajos de investigación que focalicen la atención sobre lo que efectivamente acontece en las salas de cuatro y cinco años entre maestros y estudiantes. Especialmente escasos son los desarrollos teórico-metodológicos sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en este nivel y el papel que juega el lenguaje como instrumento de mediación en la construcción de significados en torno a ellas. Podemos agregar que no hemos hallado trabajos sobre los procesos de enseñanza desarrollados en el norte de nuestra provincia en las salas de la Educación Inicial, lo que nos lleva a suponer que el conocimiento disponible para analizar lo que sucede en las aulas de este nivel es general y no contemplaría las variables contingentes, la identidad de las instituciones del territorio donde el Instituto N° 4 está enclavado.

Entendemos a la identidad de la educación inicial como el conjunto de rasgos, características, modos de ser y hacer que, en su conjunto, distinguen a este nivel de otros, pero que -en su interior- se expresan de diferentes maneras según los distintos contextos de actuación.

Esta situación despierta la necesidad de explorar, seleccionar y sistematizar el conocimiento disponible para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en el Nivel Inicial y las prácticas de enseñanza en el Profesorado de Educación Inicial con la convicción de que “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (Freire, 2006, p. 30); a la vez que expone la vacancia de conocimiento contingente, aunque riguroso, sobre este recorte de la realidad educativa en nuestro contexto.

Una estrategia que ha resultado valiosa en el tránsito hacia lo que Freire (2006), llama curiosidad epistemológica es la conformación de equipos de investigación constituidos por docentes que se desempeñan en diferentes áreas e incluso en instituciones de diferentes niveles. Los encuadres curriculares establecidos por consenso a nivel nacional expresan la necesidad de contar con profesionales de la educación que se pregunten sobre sus prácticas y las indaguen de manera crítica con el objeto de mejorarlas. Por ejemplo, las políticas educativas acordadas en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, plantea entre sus propósitos “la mejora continua de la enseñanza, como modo de promover mejores aprendizajes en nuestros alumnos. Para ello necesitamos maestros que actualicen constantemente sus saberes, que estén al tanto de las novedades en el campo de la didáctica y que intercambien nuevos aportes para tomar sus propias decisiones sobre las mejores maneras de organizar la enseñanza”. (Argentina. Ministerio de Educación, 2015)

Por otro lado, otra experiencia, desarrollada en Córdoba, en la que se evidencia un esfuerzo por acercar el conocimiento a la comunidad, posibilitó el desarrollo de itinerarios educativos en un jardín de infantes rural en el que se propone trabajar sobre el eje de la etnobotánica. Según Arias & Battiston (2019), la implementación de talleres de ciencias posibilitó a los pequeños estudiantes desplegar su curiosidad y estructurar su pensamiento. Asimismo, estos talleres no solo hicieron posible “introducir a los niños y niñas a las diversas formas de hacer Ciencias, sino también sirvieron para acercar los ámbitos académicos, científicos y universitarios y ponerlos a dialogar con los ámbitos locales y con otros niveles de educación”. (p. 66)

En otras latitudes, el trabajo compartido entre docentes universitarios y del Nivel Inicial ha posibilitado la construcción de una serie de fases que podría constituir una herramienta para la elaboración de secuencias de actividades tendientes a favorecer la construcción de modelos por parte de los niños.

Entendemos que crear y sostener ámbitos de reflexión colectiva que constituyan espacios para que los docentes podamos encontrarnos, problematizar la realidad y reflexionar sobre nuestras prácticas, es un desafío que debemos asumir con compromiso quienes nos dedicamos a la formación de formadores.

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo se implementó con la intención de describir las interacciones que se dan en el aula entre educadores y estudiantes cuando se desarrollan contenidos de ciencias naturales en el marco del área integrada, entendiendo que aquéllas responden a las estrategias didácticas diseñadas e implementadas por quienes enseñan; interesó específicamente reconocer las características que asume el uso del lenguaje en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial en una institución del norte de Santa Fe con el fin de generar conocimiento que permita comprender mejor la enseñanza de las Ciencias a niños de corta edad en este territorio.

Siguiendo una tradición en investigación en Didáctica de las Ciencias que viene tomando el aula como centro de atención, se pretendió describir y analizar las estrategias de enseñanza implementadas en sala de cuatro años con el propósito de caracterizar las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales desarrolladas en este nivel y el papel que el lenguaje desempeña en las mismas, específicamente, como instrumento de mediación entre los modelos mentales y los fenómenos naturales. Asimismo, se pudo identificar las fuentes de selección de contenidos; describir las actividades propuestas y la estructura molar que adoptan en la secuencia de enseñanza; reconocer

qué papel juega el lenguaje en los intercambios comunicativos que propone la docente con intención de significar los fenómenos naturales.

DESARROLLO

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial especifican que la Educación Inicial abarca el período de la vida comprendido entre el nacimiento y el ingreso a la educación básica. Por su parte, Denies (1994), señala que “la educación inicial, en un sentido estricto, comprende la educación institucionalizada que se brinda al niño en el ámbito escolar, desde los 45 días de edad hasta el ingreso en la escolaridad primaria obligatoria” (p. 3). En la Provincia de Santa Fe, el período que abarca la Educación Inicial se encuentra dividido en dos tramos; el primero de ellos desde el nacimiento hasta los cuatro años y, desde los cuatro a los seis años, el segundo.

La finalidad de este nivel, según el Diseño Curricular Jurisdiccional aún vigente, es “el desarrollo integral de los alumnos” ME de Santa Fe (1997, p. 27) esto implica que, además de los aspectos cognitivos, motrices, afectivos, lúdicos, estéticos y sociales, se diseñen y desarrollen propuestas que enriquezcan las experiencias de los niños con los modelos que explican los fenómenos naturales.

Sabemos que “los niños desde que nacen forman parte del ambiente y a partir de sus experiencias van construyendo un conjunto de conocimientos. En ese proceso, se suscitan preguntas e interrogantes que les generan curiosidad y deseos por saber más” (Argentina. Ministerio de Educación, 2015). Ésta es una de las razones que justifican el diseño y la implementación de propuestas de enseñanza que aborden recortes del ambiente desde el Nivel Inicial. Entendemos que “el ambiente es un entramado social y natural. No hay un ambiente histórico y otro biológico o físico, sino un único medio” (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Y el propósito de la enseñanza de las ciencias sociales y de las ciencias naturales en este nivel busca, que los niños organicen, amplíen y complejicen sus conocimientos sobre el ambiente.

En el caso de la institución donde se desarrolló la experiencia la mirada del niño ocupa un papel central. Las actividades de aprendizaje que van a constituir la propuesta se articulan en el marco de un proyecto pedagógico que se basa en el principio de que se aprende jugando. La planificación de la enseñanza se desarrolla en torno a la selección de un eje con el que se articulan los contenidos y las experiencias de aprendizaje, se seleccionan los recursos y se diseñan las actividades. La programación elaborada por las docentes responde a acuerdos

institucionales que adoptan, como marco, la elaboración e implementación de un proyecto pedagógico-lúdico-grupal que, como muestra la Figura 1, surge de la articulación de sus tres componentes.

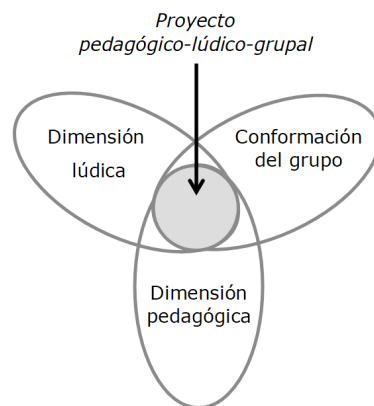


Figura 1. Componentes del proyecto pedagógico-lúdico-grupal institucional.

En la dimensión pedagógica del diseño de la enseñanza, las docentes definen el recorte del ambiente sobre el que se va a trabajar y los temas que consideran relevantes, enumeran y articulan los contenidos seleccionados, enuncian los propósitos que orientarán su hacer, etc. En la dimensión lúdica se explicita la concepción que tiene el juego para la enseñanza en el nivel en general y la relevancia que adquiere en la sala en particular. Atribuyen al juego (individual y colectivo) un papel preponderante en la propuesta, razón por la cual esta dimensión no se subsume a los aspectos pedagógicos antes señalados, sino que adquiere consistencia y entidad propia. Desde este posicionamiento, el colectivo docente se propone conseguir que toda actividad que involucre a los niños tenga un componente lúdico intencional y sistemáticamente incluido, que persigue fines pedagógicos. Se juega para aprender a compartir, a moverse, a pensar, a expresarse, a cuidarse, etc. El proyecto lúdico de la sala está atravesado por los acontecimientos cotidianos que conmueven y movilizan al niño. La tercera dimensión, que como la anterior tiene peso propio, se relaciona con la conformación de grupos.

La planificación contempla tiempos, espacios y tareas para potenciar las interacciones de los niños entre sí, con los adultos de la sala (docentes y miembros de la comunidad) y con los materiales y recursos disponibles. Es central para las docentes construir un espacio en que el grupo y su dinámica posibiliten la comunicación, el intercambio de saberes y experiencias personales, la consolidación de vínculos y la construcción del conocimiento. Reconocen que el aprendizaje se da sólo en un ambiente

social por lo que la conformación del grupo de la sala constituye, para ellas, una meta importante a alcanzar.

Como presentamos en la Figura 1, de la articulación de estas tres dimensiones surge el Proyecto pedagógico-lúdico-grupal que constituye el referente formal, en su instancia de diseño, de las prácticas de enseñanza en las salas de esta institución del Nivel Inicial.

Entendemos que en las primeras edades es donde se sientan las bases para el desarrollo del pensamiento científico. Numerosos son los autores que argumentan a favor de la enseñanza de las ciencias desde edades tempranas (Acher, 2014; Argentina. Ministerio de Educación, 2015; Quintanilla, 2017). La educación científica de niños de corta edad no busca formar pequeños científicos, sino desarrollar las habilidades que les permitan dar sentido al mundo que los rodea, poder identificar regularidades y anticiparse a ellas. “Una formación científica en preescolar y básica primaria más que relacionarse con la familiarización del niño con conceptos, palabras, términos, etc., tiene que ver con la manera como se ve la realidad inmediata, como se interacciona con ella y como se transforma intencionadamente”. (Segura, 2013, p. 137)

Ayudar a los niños de 0 a 6 años a conocer y comprender el diverso y complejo mundo en que viven es, sin lugar a dudas, uno de los grandes desafíos de la educación infantil. Un conocimiento que, entre muchos otros propósitos, ayuda a calmar la ansiedad ante lo desconocido, a disfrutar de los fenómenos del mundo natural y a comenzar a entender las regularidades (Weissmann, 2016).

Siguiendo a Perazzo (2008), entendemos que la educación científica para los pequeños del Nivel Inicial, tiene como propósito hacer posible que los niños:

- Amplíen su mirada sobre el entorno natural, que complejicen su forma de comprender los fenómenos que allí se producen.
- Desarrollen las actitudes necesarias para acercarse al conocimiento científico, como la capacidad de dudar, criticar, elaborar anticipaciones y conclusiones sencillas.
- ***“Potencien su curiosidad al ofrecerles oportunidades de explorar diversos objetos y materiales y a través de experiencias que les permitan ampliar su conocimiento del ambiente”.*** (Perazzo, 2008, p. 27)

La Didáctica de las Ciencias Naturales, concebida como cuerpo coherente de conocimientos que toma como objeto de reflexión y estudio la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales, se configura como un espacio potente para generar propuestas de investigación que aporten conocimiento riguroso para mejorar la

comprensión de lo que acontece en las salas de ciencias, en este caso.

Estudios como el presente encuentran su justificación al realizar un buceo bibliográfico sobre la educación científica destinada a niños de corta edad pues, es escasa la información sobre enseñanza de las ciencias en este tramo educativo y esto se debe a que “la etapa de educación infantil ha sido muy poco estudiada en relación a la enseñanza de las ciencias” (Ríos & Angulo, 2011, p. 130). Podemos dar cuenta de que existen pocas publicaciones sobre lo que efectivamente se hace en las aulas de este nivel. Quintanilla (2017), advierte que la enseñanza de las ciencias para la infancia constituye un campo que necesita mayor atención, pues no ha sido suficientemente indagado en contexto de los países latinoamericanos.

En el caso de las salas donde realizamos la inmersión empírica, la propuesta se desarrolla en torno a la actividad lúdica. El juego es lo que convoca a los niños a pensar, hablar y hacer en ciencias naturales. En este apartado, basaremos nuestras reflexiones concentrándonos en una escena desarrollada a comienzos de este año que, por el contexto actual de aislamiento social producido a partir de la pandemia de Covid-19, cobra verdadera significatividad.

Lo primero que queremos señalar es el carácter permeable de este establecimiento del Nivel Inicial. La institución y sus docentes tienen una alta sensibilidad al contexto y bien desarrollada la capacidad para reaccionar ante los desafíos que éste les plantea. Asimismo, identificamos una versatilidad y disposición para reorganizar sus guiones de trabajo demostrando que, ante un acontecimiento que sensibiliza especialmente a la comunidad local y a los niños en particular, las docentes no permanecen inmóviles ni se apegan rígidamente a los aspectos estructurales-formales del currículo a nivel del aula; sino que, por el contrario, la lectura crítica del contexto, más la voluntad de transformar el emergente en una ocasión para alfabetizar científicamente en la sala de cuatro años, puso a prueba su capacidad de reaccionar e intervenir didácticamente. De esta manera, las actividades del período de iniciación del ciclo escolar, abordaron la problemática social ocasionada por la difusión mundial del coronavirus, sin descuidar los objetivos de la progresiva integración de los niños al grupo de la sala y el desapego de la familia que implica esta transición hacia la escolarización.

Así, en la escena que tomamos como modelo, las estrategias de enseñanza de las ciencias vincularon el proceso de modelización con el juego y con las macrohabilidades relacionadas con el lenguaje oral.

Los contenidos desarrollados están relacionados con el cuidado del propio cuerpo, las pautas de higiene, la salud, los modos de transmisión de enfermedades infecciosas, la función de los medicamentos, las vacunas y los organismos patógenos. Las docentes de este estudio manifestaron que cuando diseñan su proyecto pedagógico-lúdico-grupal lo hacen en torno de los valores. En este caso parecen haber privilegiado como valor la preservación de la salud individual y colectiva y las actitudes de higiene.

La interacción didáctica se inicia cuando la docente dialoga con los pequeños que se encuentran sentados en sillitas dispuestas en un círculo, los interroga estimulándolos a expresarse y a escucharse, y los va guiando hasta un momento en que los invita a cantar una canción clásica, muy difundida en nuestro contexto, que cuenta la historia de una muñeca que se resfría. Mientras canta, desplaza hacia el centro de la ronda una pequeña cama en la que reposa una muñeca de gran tamaño, casi tan alta como uno de los niños de la sala.

Para el momento en que dejan de cantar, la escena está ya dispuesta en el centro de la ronda y la maestra comienza una dramatización en la que interviene activamente la madre de uno de los chicos. El libreto nos muestra a tres protagonistas: la doctora (madre), la enferma (muñeca) y la mamá de la enferma (docente). Pero, lejos de ser meros espectadores, los niños intervienen también activamente, se ven envueltos en el juego del doctor y se sienten habilitados a opinar, a responder, a sugerir con el entusiasmo que los caracteriza cuando se involucran en una tarea que les resulta significativa. La sala se transforma así en un escenario donde se habla, se escucha, se piensa y se hace ciencia.

El diálogo que se produce es multimodal. Se trata de una interacción dialógica en la que se pone en juego la voz, pero también lo kinético: el cuerpo, el movimiento, las miradas, los gestos comunican significados. Se manifiestan y se elaboran las sensaciones humanas que emergen en situaciones como la dramatizada, pero en la vida real. Así, se habla sobre los miedos, temores, angustias, dolores, y otras sensaciones y experiencias con consultorios médicos, vacunatorios, hospitales, centros barriales de salud, etc., que los niños ponen a rodar en la clase.

A partir de sus experiencias personales, narran, explican y argumentan usando sus propias palabras. La interacción se produce en torno de la necesidad de protegernos ante el avance de una enfermedad infectocontagiosa. Los conocimientos son diversos y heterogéneos. Aparecen mezclados saberes populares, creencias personales, conocimientos escolares, información difundida

por los medios en una amalgama compleja de significados. A pesar del diferente estatus que existe entre el saber popular y el académico no se deslegitiman ni se desprecian las explicaciones que los niños elaboran a partir de compartir un saber comunitario. El rol de la maestra al respecto consiste en contextualizar las expresiones, mediatizar la construcción de significados modelizando el uso de las palabras, y reconstruir o reelaborar el conocimiento para favorecer la evolución de los esquemas de pensamiento. En esta interacción se produce una evolución, aunque pequeña muy significativa, de los modelos infantiles iniciales.

Los niños tienen oportunidad de tocar, oler y mirar jabón líquido y jabón en pan. Observan, describen, comparan y diferencian el alcohol en gel del jabón líquido. La experiencia con estos materiales estimula sus sentidos y activa sus esquemas de pensamiento de tal manera que la dimensión empírica de la ciencia escolar se transforma en el motor de nuevas preguntas.

Una línea de investigación dentro de la Didáctica de las Ciencias viene planteando que el sistema cognitivo humano podría ser comprendido como la relación existente entre tres elementos interdependientes: experiencia, lenguaje y conocimiento, que se relacionan entre sí de manera dialéctica (Figura 2). Arcá, et al. (1990), entienden que *“a partir del nivel de la experiencia, a través de un lenguaje hecho de palabras y de representaciones (y sin lenguaje no sería posible) se puede, por tanto, construir y controlar algo (a lo que llamamos conocimiento) desprendido tanto de la experiencia como del lenguaje; que no se identifica ni con el hecho individual ni con las palabras que lo describen; que es comunicable a otras personas, que se puede extender a otros hechos, modificar como consecuencia de otras experiencias, que puede ponerse de nuevo siempre en juego”*. (p. 28)

Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento, esto es, de los modelos explicativos que elaboramos para comprender el mundo que nos rodea, se produce cuando el sujeto interactúa con la realidad social y natural. El uso del lenguaje en este nivel no debe comprenderse como la habilidad para leer y escribir convencionalmente. El lenguaje es una herramienta que tenemos para poder comunicar nuestras representaciones. Y en este sentido, el niño que no ha sido alfabetizado aún, tiene sus propias ideas acerca del código escrito e intenta, desde ellas, comunicarse empleando una forma de escritura que es personal; los niños de esta edad suelen leer y escribir no convencionalmente. Los niños de menor edad también pueden interactuar con otros para aprender sobre los fenómenos naturales, pero en estos casos, la enseñanza de las ciencias debe apoyarse y

desarrollar las macrohabilidades relacionadas con la oralidad (los niños pueden hablar y escuchar sobre los animales y las plantas que los rodean, sobre los materiales y sus cambios, sobre los fenómenos del mundo celeste, etc.). No debemos menospreciar, la capacidad que los pequeños de corta edad tienen para expresar sus ideas, sus estados de ánimo, la habilidad para narrar historias, etc. por medio de dibujos. En el tiempo que se dedique a la enseñanza de las ciencias en el Nivel Inicial, la expresión plástica debe ocupar un lugar preponderante. Pues, como decíamos más arriba, los niños no suelen leer y escribir convencionalmente, por lo que es indispensable que puedan expresar sus representaciones sobre el medio que los rodea empleando sus habilidades y explotan aquello que sí pueden hacer.

Entendemos que en los aspectos señalados habría una relación cercana con los aportes de la teoría sociohistórica del aprendizaje, la cual permite, no sólo explicar la aparición de las funciones psicológicas superiores sino valorar el papel de las interacciones de los niños entre sí y con los adultos en la construcción del conocimiento.

La interacción de los niños con los fenómenos naturales y el ambiente social hace que, tempranamente, desarrollen modelos explicativos personales. Para Weissmann (2016), *“dichos modelos consisten en: conceptos y teorías que construyen gracias a sus experiencias cotidianas con los objetos y los materiales, con los hechos y los fenómenos del entorno, y también a través de la interacción social; es decir, observando, interactuando y escuchando lo que dicen y hacen las personas de su entorno, por ejemplo, cuando opinan responden a sus demandas, contestan sus preguntas, les explican, les leen, etc.”* (p. 34)

El lenguaje juega aquí un papel preponderante como instrumento o herramienta en los procesos de semiosis desarrollados por el aprendiz, cualquiera sea su edad. Pero no hay que confundir lenguaje con lengua o con código alfabético, los instrumentos signo pueden ser códigos y lenguajes verbales y no verbales. En este sentido, si el lenguaje puede ser verbal o icónico, entonces no hace falta leer y escribir convencionalmente para poder emplearlo en la comunicación de las representaciones mentales.

Es hablando, dibujando, escuchando, escribiendo sobre los fenómenos del mundo que el niño modifica sus esquemas mentales, sus representaciones, las enriquece, los va complejizando.

Desde el paradigma tradicional de enseñanza se pone en duda las capacidades de los niños para aprender ciencias. Sin embargo, los aportes que la psicología evolutiva ha puesto al servicio de la educación permitieron

revisar críticamente esos supuestos. Compartimos la idea de que *“no enseñar ciencias en edades tempranas invocando una supuesta incapacidad intelectual de los niños es una forma de discriminarlos como sujetos sociales. Y éste es un primer argumento para sostener el deber ineludible de la escuela primaria de transmitir conocimiento científico”* (Fumagalli, 1997, p. 18). Este posicionamiento supone una premisa irrenunciable que sostiene que los niños pequeños son sujeto de derecho a pesar de su corta edad. Efectivamente, *“en el mundo occidental puede hablarse de consenso por el hecho de considerar a los niños y niñas, desde su nacimiento, como miembros de pleno derecho del grupo social al que pertenecen”*. (Anton, 2016, p. 10)

Bahamonde (2017), dice que *“desde una perspectiva educativa para la inclusión social y la convivencia, es necesario garantizar a todos los chicos el derecho a conocer un área de la cultura humana socialmente construida -las ciencias naturales- que proporciona elementos para comprender el mundo y situarse en él, y a convertirse en protagonistas de la actividad científica escolar”*. (p. 117)

Por otro lado, los desarrollos más actuales de la Didáctica de las Ciencias constataron que los niños empiezan tempranamente a interactuar con el mundo y en esa interacción van construyendo sus modelos explicativos personales, por lo que no habría objeciones para ofrecerles oportunidades para que lo hagan desde el preescolar.

En la escena escolar que hemos descrito más arriba pretendimos mostrar las articulaciones entre el lenguaje (representado aquí por la habilidad para hablar y escuchar), la experiencia (dirigida principalmente a estimular el uso de los sentidos y enriquecer el mundo de las sensaciones de los niños) y el pensamiento de los niños de sala de cuatro años (Figura 2).

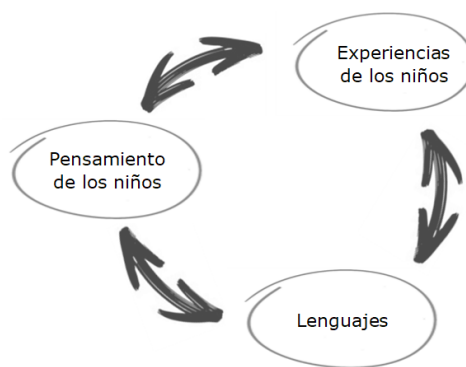


Figura 2. Relaciones entre pensamiento, lenguaje y experiencia en el contexto de la sala.

El lenguaje verbal constituyó la herramienta principal para mediar en la interacción comunicativa. Los niños observados durante nuestra experiencia no están alfabetizados, por lo que los intercambios discursivos en las clases de ciencias de esta primera fase emplearon como medio, a la vez que desarrollaron, las habilidades lingüísticas relacionadas con el habla y la escucha principalmente.

Cuando uno habla sobre los fenómenos naturales se ve en la necesidad de organizar su pensamiento, de ordenar sus ideas. Las ideas de los niños, comunicadas por medio del habla, constituyeron la materia prima sobre la que se ejerce la acción docente. Las mismas, formuladas por medio de oraciones, a veces sueltas, incompletas o confusas, son tomadas por la maestra y reelaboradas. La docente devuelve las ideas, las verbaliza ordenándolas, completando o agregando información, imprimiéndoles la coherencia que, a veces, falta en los enunciados de los niños, de tal manera que cumple un rol fundamental, actuando como andamio en la reelaboración de los significados.

Hemos tenido oportunidad de observar cómo se produce la interacción social entre los sujetos de las salas observadas e identificar, por ejemplo, cómo se negocian los significados construidos en torno al SARS-Cov 2. Para hablar de lo que causa la enfermedad se emplearon los siguientes términos: virus, bichito, cosita mala o dañina, microbio, insecto, suciedad. Podemos inferir que los modelos desde los que se interpreta la naturaleza de los virus son diversos. En pasajes del diálogo se emplea la analogía para pasar de lo macroscópico a lo microscópico: son como bichitos o como insectos muy chiquititos. Pero también hemos observado que algunos niños piensan con el modelo de sustancia aplicado a estos microorganismos. Aquí, los remedios serían sustancias que neutralizan o matan al veneno (virus). En estos diálogos, como dijimos, se habla y se escucha ciencia escolar, y se puede ver cómo, a medida que la reflexión va aumentando, progresan también las ideas de los niños.

El pensamiento infantil está influenciado tanto por factores sociales (conocimientos cuya fuente principal es la comunidad de pertenencia, información que circula gracias a los medios de comunicación a la que los niños están expuestos y conocimientos adquiridos en el jardín) como por factores del ambiente natural. La experiencia, entendida como aquella interacción entre el organismo (entre su sistema cognitivo) y la realidad (natural y/o social) que produce una transformación del primero, es aquí explotada para reconocer algunos atributos de las sustancias (cuando se propone observar y comparar el alcohol en gel con el jabón líquido, por ejemplo). La observación no se acota al uso de la vista, sino que, por medio de diferentes

sentidos, las cualidades del objeto son percibidas, y eso enriquece la base sobre la que actúa el pensamiento y queda disponible para futuros aprendizajes.

CONCLUSIONES

Esta experiencia ha permitido acercar las cosmovisiones de profesionales de la educación de dos niveles educativos diferentes (el de la formación de formadores y el de la educación inicial) y ha abierto las puertas para generar otras líneas de acción que posibiliten enriquecer las propuestas educativas que cada colectivo desarrolla en sus respectivas instituciones.

Asimismo, ha permitido construir un cúmulo de conocimientos que constituye una base para seguir pensando y reflexionando sobre la enseñanza de las ciencias naturales a niños de corta edad, en contexto del norte santafesino.

Una de estas líneas (que nos estimula particularmente) se relaciona con la posibilidad de seguir indagando la enseñanza de las ciencias en este nivel desde la perspectiva de la adoptada por la ingeniería didáctica.

El conocimiento construido en este trabajo nos permite enunciar ciertos puntos a considerar como referentes para iniciar la siguiente etapa:

La enseñanza de las ciencias se vuelve significativa cuando la propuesta de la institución articula los contenidos del currículo oficial con las necesidades de la comunidad a la que pertenecen los niños. Asimismo, la participación de los miembros de la comunidad constituye un elemento valioso y enriquecedor en las interacciones que permiten establecer lazos entre el conocimiento académico (contenidos) y el saber disponible en el grupo social y en los niños en particular.

El juego es motor de aprendizajes, por lo que las estrategias de enseñanza de las ciencias deben incluirlo en sus variantes. Los niños aprenden jugando y jugando observan, comparan, diferencian, relacionan, anticipan, contrastan, entre otras operaciones del pensamiento. Sin embargo, no se trata de un juego espontáneo sino de una propuesta intencional que organice las actividades sistemáticamente.

El lenguaje verbal oral es el medio o la herramienta sobre la que se actúa preponderantemente cuando los niños son pequeños y no se encuentran alfabetizados. La presencia de canciones, rimas, diálogos cortos, juegos de palabras, adivinanzas orales garantiza el fluir de las ideas en el grupo de trabajo, posibilita el diagnóstico que realiza el docente y la evaluación de su evolución. Progresivamente habrá que introducir actividades que

estimulen el desarrollo de las habilidades cognitivas lingüísticas aprovechando la oralidad, que es una fortaleza de los niños. Asimismo, deberán incorporarse actividades en las que se involucre otros tipos de lenguajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acher, A. (2014). Cómo facilitar la modelización científica en el aula. *Tecné, episteme y didaxis*, Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología, 36, 63-75.
- Anton, M. (2016). La educación infantil hoy. En, M. L., Martín Casalderrey & D. Vilalta Murillo (Coord.), *La educación infantil hoy: retos y propuestas*. (pp. 8-21). Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Arcá, M., Guidoni, P., & Mazzoli, P. (1990). *Enseñar ciencia*. Paidós.
- Argentina. Congreso de la Nación. (1993). Ley Federal de Educación. Ley No. 24. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf
- Argentina. Congreso de la Nación. (2006). Ley Nacional de Educación. Ley No. 26. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4_c.pdf
- Argentina. Congreso de la Nación. (2014). Ley modificatoria de la Ley 26. Ley 27. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450>
- Argentina. Ministerio de Educación. (2015). *Serie Cuadernos para el Aula. El ambiente social y natural*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2017). *La educación inicial en Santa Fe. Una identidad en movimiento. Serie: Documentos Curriculares para la Educación Inicial*. Dirección Provincial de Desarrollo Curricular Santa Fe.
- Arias, B., & Battiston, L. (2019). Pequeños científicos: la experiencia de un proyecto didáctico de iniciación científica en un Jardín de Infantes rural. *Revista de Educación en Biología*, 22(1), pp. 59-68.
- Bahamonde, N. (2017). Un enfoque basado en la modelización, para pensar la educación científica en los primeros años de escolaridad. En, Quintanilla, M. (comp.), *Enseñanza de las ciencias e infancia. Problemática y avances de teoría y campo desde Latinoamérica*. (pp. 113-137). Editorial Bellaterra Ltda.
- Denies, C. (1994). *Didáctica del Nivel Inicial*. El Ateneo.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fumagalli, L. (1997). La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal. Argumentos a su favor". En, H. Weissman (comp.), *Didáctica de las ciencias naturales*. Aportes y reflexiones, (pp. 15-35). Paidós.
- Perazzo, M. (2008). Enseñar Ciencias Naturales en el Nivel Inicial", en Dirección General de Cultura y Educación, *Orientaciones didácticas para el nivel inicial, 1ª parte*. DGCyE.
- Quintanilla, M. (2017). Enseñanza de las ciencias e infancia. Problemática y avances de teoría y campo desde Latinoamérica. Editorial Bellaterra Ltda.
- Ríos, L., & Angulo, F. (2011). "Enseñar y aprender ciencia en las primeras edades", pp. 129-144. En, S. Daza, & M. Quintanilla (Edit.), *La Enseñanza de las Ciencias Naturales en las primeras edades*. Litodigital.
- Segura, D. (2013). El pensamiento científico y la formación temprana: una aproximación a las prácticas escolares en los primeros años vistas desde la ciencia y la tecnología. *Infancias Imágenes*, 12(1), pp. 131-140.
- Weissmann, H. (2016). Comprender el mundo. En, Ma. L. Martín Casalderrey, & D. Vilalta Murillo (Coord.), *La educación infantil hoy: retos y propuestas*. (pp. 32-40). Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

58

CONDICIÓN FÍSICA FUNCIONAL EN ADULTOS MAYORES HIPERTENSOS

FUNCTIONAL PHYSICAL CONDITION IN HYPERTENSIVE OLDER ADULTS

Yaneisis Valdés Labrador¹

E-mail: yvaldes@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4666-7578>

Yeney Calderón Villa¹

E-mail: ycalderon@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1506-3130>

Yorisel Carmenate Figueredo¹

E-mail: ycarmenate@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0726-9478>

Juan Francisco Tejera Concepción¹

E-mail: jftejera@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6329-6940>

Maitte Bermúdez Chaviano¹

E-mail: mbermudez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8337-3018>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Valdés Labrador, Y., Calderón Villa, Y., Carmenate Figueredo, Y., Tejera Concepción, J. F., & Bermúdez Chaviano, M. (2020). Condición física funcional en adultos mayores hipertensos. *Revista Conrado*, 16(77), 451-460

RESUMEN

El proceso de envejecimiento conlleva la pérdida de las capacidades funcionales de forma progresiva, acelerando una vez que sobrepasa el umbral de los 65 años. El aumento de la población de adultos mayores ha provocado que los problemas de salud relacionada con el envejecimiento sean cada vez más frecuentes y el incremento de la esperanza de vida a nivel mundial presupone la toma de acciones de carácter inmediato para dar respuesta a esta realidad. Es aquí, donde la práctica sistemática de ejercicios físicos cobra vital importancia y, por ende, corresponde al profesional de la Cultura Física emplear tiempo para diseñar alternativas en aras de cumplir este objetivo. El estudio que se presenta va dirigido a los adultos mayores hipertensos, tomada una muestra de 10 sujetos, en su totalidad del sexo femenino; se le aplicaron diversas pruebas con el objetivo de diagnosticar su condición física funcional.

Palabras clave:

Condición física funcional, adultos mayores, hipertensión arterial.

ABSTRACT

The aging process entails the loss of functional capabilities progressively, accelerating once it exceeds the threshold of 65 years. The increase in the population of older adults has caused that health problems related to aging are increasingly frequent and the increase in life expectancy worldwide presupposes the taking of immediate actions to respond to this reality. It is here, where the systematic practice of physical exercises becomes vitally important and, therefore, it is up to the Physical Culture professional to use time to design alternatives in order to meet this objective.

Keywords:

Functional physical condition, bigger adults, arterial hypertension.

INTRODUCCIÓN

El envejecimiento se ha transformado de un problema primordialmente individual a uno fundamentalmente social. Ser un adulto mayor reclama de la persona un esfuerzo diario con miras a enfrentar con éxito las dificultades que en el orden biológico, psicológico y social aparecen durante la tercera edad (Garay, et al., 2017).

Cuando se habla de la población mayor en particular, la condición física funcional se identifica como la capacidad para desarrollar las actividades normales de la vida diaria, íntimamente relacionada con el concepto de funcionalidad. Aunque hace mucho que se valora la trascendencia de la funcionalidad sobre la salud y la enfermedad, no fue hasta los años 50 cuando se reconoció su importancia, a medida que crecía el número de personas mayores discapacitadas y que aumentaba la incidencia de enfermedades crónicas. La importancia de la funcionalidad la ratificó la Comisión estadounidense sobre Enfermedades Crónicas y la Organización Mundial de la Salud (2019), que fomentó el desarrollo de una base científica para medir el estado funcional.

La condición física funcional es de vital importancia para la calidad de vida de las personas; el nivel de condición física funcional determina la medida en que las personas pueden manejarse con autonomía dentro de la sociedad, participar en distintos acontecimientos, visitar a otros amigos o familiares, utilizar los servicios y facilidades que se les ofrecen y, en general, enriquecer sus propias vidas y las de las personas más próximas a ellas. Se considera que la condición física funcional tiene 5 componentes principales, que son: composición corporal, fuerza muscular, resistencia cardio-respiratoria, flexibilidad y equilibrio.

La hipertensión arterial en el adulto mayor es una enfermedad silenciosa y frecuente, pero que hoy en día puede controlarse. Dieta, ejercicio, moderación en el consumo de alcohol, no fumar y cumplir con la toma de la medicación indicada son las claves para vigilarla. A partir de los 65 años, la hipertensión arterial es más frecuente ya que se presenta en el 60% de esta población y afecta a ambos sexos. No es una enfermedad inocua por lo que, luego de varios años sin tratamiento, puede producir importantes complicaciones que, a su vez, son las causantes de diversas enfermedades, muchas de ellas invalidantes e incluso fatales.

Para Tello (2017), en la actualidad la mayoría de las personas que llegan a la vejez, no presentan una condición física saludable que se ve asociada a problemas de hipertensión arterial, diabetes mellitus, asma bronquial o por el simple hecho de la falta de motivación ante la

práctica de ejercicios físicos, situación que forma parte de diversos grupos poblacionales de las llamadas enfermedades crónicas no transmisibles, porque se han dejado de combatir los factores de riesgo de estas.

Ante el incremento de estas enfermedades características de la tercera edad es una prioridad la intervención desde un enfoque físico, educativo: educar, orientar y sembrar en estas personas la necesidad de realizar ejercicio físico sistemático para lograr hábitos o estilos de vida saludables que apuesten por una mejor salud y calidad de vida en el futuro.

Es de gran importancia destacar la influencia positiva del ejercicio físico en el tratamiento de las diferentes enfermedades, ya que según lo referido por la bibliografía actualizada y la experiencia práctica, se demuestra la efectividad del mismo en la reducción de molestias y en las limitaciones producidas por la propia inactividad física al ser los adultos mayores personas con menor destreza física en comparación con los más jóvenes, tienen menor capacidad para realizar ejercicios físicos y mayor prevalencia de comorbilidades.

Numerosas investigaciones apuntan a que la condición física de los adultos mayores se puede beneficiar por efecto de un programa de ejercicios que conduzca a aumentar la tolerancia al esfuerzo, incremente la posibilidad de desempeñar las funciones de una vida independiente, alivie la depresión y la ansiedad, modifique favorablemente los factores de riesgo coronario y mejore la calidad de vida.

Entre los estudios realizados sobre la condición física en los adultos mayores, se destacan las de García (2012); Caballero (2014); Domínguez (2015); y Benítez (2016), quienes en su totalidad evalúan la condición física a través de pruebas específicas diseñadas para tal fin; aunque en algunos de estos estudios no se tiene en cuenta la prueba de la caminata de los 6 minutos para determinar la condición física funcional en el adulto mayor.

A pesar de la existencia de numerosas investigaciones y estudios que se han realizado con el adulto mayor como temática principal; aún se aprecian insuficiencias en el proceso de atención a este grupo poblacional.

Cuba es uno de los países latinoamericanos más envejecidos si se considera a los adultos mayores como aquellas personas con más de 60 años, por tal motivo, es válido saber cómo se encuentra este grupo en el orden educativo, físico y de los hábitos de estilo de vida alcanzados.

En observaciones realizadas a la Casa de Abuelos de Cienfuegos, se aprecian insuficiencias en el proceso de atención a este grupo poblacional, se evidencia que los

adultos mayores hipertensos no poseen un rendimiento físico adecuado lo que se traduce en la limitación para su buen desenvolvimiento, no solo en las actividades físicas sino también en la vida diaria. Como parte del deterioro propio por la edad se ven afectados por esta patología característica de este grupo poblacional, lo que les limita, además; la práctica de ejercicio físico, el desconocimiento sobre la necesidad de realizar actividad física incide directamente en su condición física.

Teniendo en cuenta las limitaciones antes mencionadas se hacen necesarias aplicar pruebas de medición en los adultos mayores hipertensos, por lo que el objetivo de la investigación va dirigido al diagnóstico de la condición física funcional de los adultos mayores hipertensos.

DESARROLLO

Según Romero (2011), en *“la medida que las personas envejecen, se van a producir evidentes modificaciones en su condición general o estado de salud, que alterarán las estructuras, reducirán las funciones de las células y los tejidos de todos los sistemas del organismo”* (p.36)

Romero (2011), refiere que el envejecimiento es un proceso que no proviene de una sola causa, sino más bien es el producto de una compleja interacción de factores biológicos y psicosociales. El primer indicio en esta etapa es disminución del rendimiento físico, que puede variar en su intensidad de una persona a otra.

El aparato locomotor, además de la función básica de sostén del organismo, posibilita realizar movimientos básicos, desplazamientos y acciones más complejas como caminar, saltar, bailar o correr. El aparato locomotor es esencial para el autocuidado, la actividad laboral y la interacción social.

La capacidad funcional o condición física es la medición de la aptitud de un sujeto para realizar tareas, como levantarse de una silla, mantener el equilibrio y caminar a paso rápido.

La capacidad funcional para Romero (2011), es la aptitud para ejecutar las actividades básicas e instrumentales de la vida diaria. Las actividades básicas se refieren a los comportamientos que las personas deben realizar para cuidar de sí mismos y vivir de forma independiente y autónoma. Incluyen actividades como bañarse, vestirse, alimentarse, movilizarse, controlar los esfínteres y el arreglo personal, entre otras.

Las actividades instrumentales de la vida diaria se refieren a acciones complejas asociadas con la vida independiente: cocinar, limpiar, tomar medicamentos, usar transportes públicos, utilizar escaleras y realizar trabajos

exteriores como jardinería y cuidado de animales, entre otras labores.

La capacidad funcional de individuo ha sido definida clásicamente desde el punto de vista de la actividad física y, desde esta perspectiva, es considerada como la máxima función metabólica que se logra durante el ejercicio, o sea, asentada fundamentalmente en el elemento fisiológico.

En geriatría, se define a partir de una perspectiva diferente, considerada elemento importante de la salud de los adultos mayores, como un proceso dinámico y cambiante, basado en el reconocimiento de la capacidad de un individuo para desempeñarse en la vida diaria, tener la capacidad de actuar con autonomía, poder decidir, asumir las consecuencias de sus decisiones y confrontarlas con lo esperado y deseado para poder continuar o hacer cambios.

Entre los factores que determinan la Capacidad Física Saludable están: el factor fisiológico, patológico y social.

a) Factores fisiológicos

- Estado Mental: Se relaciona con los procesos emocionales y afectivos implicados en la vida diaria. Implica el uso correcto de las funciones mentales superiores, siendo necesarios procesos sensoriales adecuados, teniendo una relación directa con el estado de conciencia, que es la capacidad del individuo de mantener el contacto con la realidad, tanto del interno como del externo, a partir de las percepciones internas.

Es necesario para poder realizar tareas, tomar decisiones y asumir roles específicos de la vida diaria. La disminución de la capacidad funcional está unida a una pobre percepción del estado de salud, existiendo una tendencia entre los adultos mayores a minimizar el estado de salud y considerar muchos de los síntomas que presentan como parte del proceso de envejecimiento.

- Deterioro Físico: Con el envejecimiento ocurren cambios lentos en casi todos los órganos y sistemas, los problemas visuales y auditivos en el adulto mayor limitan en alguna medida la realización de muchas actividades de la vida diaria, que pueden generar dependencia.

b) Factor Patológico:

- Presencia de enfermedad: La enfermedad es un cambio en la estructura o funcionamiento de un órgano o sistema, resultado de un proceso patológico, que causa dificultades en relación con la capacidad del individuo para desempeñar las funciones y obligaciones que se esperan de él, es decir, es incapaz de seguir realizando sus actividades habituales y no puede mantener las acostumbradas

relaciones con los demás, ni los niveles de independencia y autonomía.

c) Factor Social:

- Estilos de Vida: Lo cotidiano es la base de la vida diaria, se tienen hábitos que son las actividades que se repiten constantemente en la vida cotidiana, acompañadas de rutina y costumbres propias del individuo. Los comportamientos habituales sean saludables o no, forman parte del estilo de vida individual, relacionado con la capacidad funcional.

Los beneficios que podrían obtenerse de un ejercicio físico razonable tienen considerablemente mayor importancia que los potenciales efectos adversos.

Estos beneficios incluyen una mejoría de la capacidad funcional, de la salud y de la calidad de vida, con la correspondiente disminución de los gastos en asistencia médica, tanto para la persona misma como para la sociedad en su conjunto. Los resultados de las investigaciones sobre ejercicio físico y salud indican que además de aumentar la capacidad muscular, la actividad física puede ayudar a mejorar la resistencia, el equilibrio, la movilidad de las articulaciones, la flexibilidad, la agilidad, la velocidad de la marcha y la coordinación física en su conjunto.

Asimismo, la actividad física tiene efectos favorables sobre el metabolismo, la regulación de la presión sanguínea, y la prevención de un aumento excesivo de peso. Datos epidemiológicos demuestran que un ejercicio enérgico y regular está relacionado con un menor riesgo de sufrir enfermedades cardiovasculares, osteoporosis, diabetes y algunos tipos de cáncer. Existe una elevada relación entre falta de actividad física, obesidad e hipertensión arterial.

Para Lesende, I. (2010), el ejercicio físico es el único tratamiento general específico eficaz hasta el momento para la prevención primaria y secundaria de la fragilidad. Concretamente los ejercicios contra resistencia y el entrenamiento cardiovascular o aeróbico, han demostrado reducir la mortalidad y la discapacidad en ancianos, y mantienen la masa muscular, aumentan la fuerza, la funcionalidad y el estado cognitivo, estabilizan la densidad mineral ósea, favorecen el metabolismo hidrocarbonado y la dinámica cardiovascular, y disminuyen los niveles plasmáticos de proteína C reactiva.

Si el ejercicio físico se realiza en grupo (centros cívicos de mayores, polideportivos, grupos de baile, salas de fisioterapia de los Centros de Salud de Atención Primaria, Círculos de Abuelos, etc), se añaden además efectos positivos de las relaciones personales.

Navarro (2015), el tipo y la intensidad del ejercicio físico también parecen tener una gran influencia en la cognición. Existiría ya cierto consenso entre los investigadores que indicaría que el ejercicio físico de resistencia o aeróbico estaría asociado a mejoras en el rendimiento cognitivo, mientras que ejercicios no aeróbicos, como estiramientos o relajación no poseerían los mismos resultados.

Lo mismo puede decirse en relación con la duración del programa de ejercicio. En muchos de los estudios citados se observa en los programas de 6 meses o mayor duración una mayor efectividad, que programas de menor duración. Otros resultados obtenidos exponen la importancia de la variedad de ejercicio físico como función protectora del deterioro cognitivo.

Los adultos mayores que se encuentran implicados en diversas actividades, poseen menores riesgos de declive cognitivo. No obstante, se menciona en su estudio la posible influencia de la variable de socialización en sus resultados. Aquellas personas con mayor implicación en diversas actividades, también se beneficiarían de mayor vinculación social y de mayor estimulación cognitiva. Dichas actividades deben tener una duración mínima de 20 minutos por sesión y de tres sesiones semanales.

Para la Organización Mundial de la Salud (2019), la capacidad funcional de una persona aumenta en los primeros años de la vida, alcanza la cúspide al comienzo de la edad adulta y, naturalmente, a partir de entonces empieza a declinar. El ritmo del descenso está determinado, al menos en parte, por nuestro comportamiento y las cosas a las que nos exponemos a lo largo de la vida. Entre ellas cabe mencionar lo que comemos, la actividad física que desplegamos y nuestra exposición a riesgos como el hábito de fumar, el consumo nocivo de alcohol o la exposición a sustancias tóxicas.

La Organización Mundial de la Salud (2019), refiere que el término condición física, es la traducción española del concepto inglés *physical fitness*, que hace referencia a la capacidad o potencial físico de una persona, y constituye un estado del organismo originado por el entrenamiento, es decir, por la repetición sistemática de ejercicios programados.

Pate (1988), considera las dos orientaciones fundamentales de la condición física, (orientación deportiva y orientación relacionada con la salud), podemos distinguir los siguientes componentes de la condición física y de la condición física saludable: agilidad, equilibrio, coordinación, velocidad, potencia, tiempo de reacción (estas solo para rendimiento deportivo) y resistencia cardiorespiratoria, resistencia muscular, fuerza muscular, composición corporal y flexibilidad (para ambas orientaciones).

Landinez, et al. (2012), añaden que importantes estudios prospectivos han demostrado de manera inequívoca que el VO2 máx es el predictor más potente del riesgo de muerte por todas las causas y especialmente por enfermedad cardiovascular, tanto en personas con historial cardiopatológico como en personas sanas, y ello tanto en hombres como en mujeres de diferentes edades.

Queda demostrado entonces que un bajo nivel de condición física constituye el factor de riesgo cardiovascular más importante, por encima de factores de riesgo clásicos (hipertensión, hipercolesterolemia, tabaco, sobrepeso u obesidad) y comparable a la edad. Del mismo modo, se ha constatado que el VO2 máx es un importante determinante de la sensibilidad a la insulina, y bajos niveles del mismo se asocian con el padecimiento del denominado síndrome metabólico (obesidad abdominal, intolerancia a la glucosa, diabetes tipo 2, hipertensión, hiperlipidemia y resistencia a la insulina).

La valoración de la condición física constituye un paso necesario en el proceso de prescripción de ejercicio físico en los adultos mayores, por razones de seguridad, de eficiencia y de control individual de los resultados.

A partir de la evaluación de la forma física, del conocimiento del estilo de vida y nivel de actividad física que posee una persona, se puede prescribir un programa adecuado de ejercicio físico que permita al sujeto desarrollar su máximo potencial físico, atenuar las consecuencias del envejecimiento y mejorar el estado de salud físico-mental.

De hecho, el ejercicio físico se propone hoy día como un medio altamente eficaz para tratar o prevenir las principales causas de morbilidad en los países occidentales, la mayor parte de las cuales se asocian al propio envejecimiento. Este tipo de intervención, para ser efectivo, debe tener como objetivo la mejora de la capacidad aeróbica y el aumento de la fuerza, complementado con trabajo enfocado a mejorar la coordinación general y la movilidad articular.

Como criterios de valoración del tratamiento para fines de investigación el EWGSOP plantea que, aunque la movilidad y la funcionalidad reducidas son cada vez más prevalentes en las personas de edad avanzada, tan solo hay unos pocos ensayos clínicos en curso en los que se evalúan posibles tratamientos contra la sarcopenia.

La ausencia de criterios de valoración principales normalizados representa un reto importante para el diseño de estos estudios. Para los ensayos de intervención, el EWGSOP recomienda tres criterios de valoración principales en la actualidad: masa muscular, fuerza muscular y rendimiento físico. Otros criterios de valoración pueden

considerarse secundarios y de especial interés en campos de investigación concretos y ensayos de intervención (Tabla 1).

Tabla 1. Criterios de valoración principales y secundarios propuestos para ensayos de intervención en la sarcopenia.

Criterios principales	Criterios secundarios
Rendimiento físico Fuerza muscular Masa muscular	Actividades cotidianas (AC; básicas, instrumentales) Calidad de vida (CdV) Marcadores metabólicos y bioquímicos Marcadores de la inflamación Impresión global de cambio según el paciente o el médico Caídas Ingreso en residencias u hospitales Apoyo social Mortalidad

En relación con cada uno de estos criterios, es posible medir una o más variables. La selección de los instrumentos de medición para los estudios de investigación dependerá de su disponibilidad, del acceso a datos correspondientes a las poblaciones de referencia pertinentes (teniendo en cuenta la edad, el sexo y el origen étnico), del tipo de estudio (longitudinal y transversal), del objetivo del estudio y del costo.

En el caso específico del estudio que se presenta se toma como referencia la evaluación de la fuerza muscular con la dinamometría (presión manual para miembros superiores) y la velocidad de la marcha (para miembros inferiores) establecida por este grupo de trabajo.

Para determinar el rendimiento físico, como otro de los indicadores principales propuestos por el EWGSOP, en la investigación se asume la prueba de la caminata de los 6 minutos dada su asequibilidad y los resultados que ofrece. Mediante esta prueba se puede determinar la capacidad cardiovascular del adulto mayor.

De forma intencional y teniendo en cuenta los criterios de selección (consentimiento informado) se tomaron como muestra 10 adultos mayores (55.5% de la población), en su totalidad del sexo femenino con edades comprendidas entre 65 y 69 con una edad promedio de 66.5 años. Poseen como criterio médico unificador, la hipertensión arterial; y el promedio de tiempo practicando actividad física de forma regular es de 4,9 años. Teniendo en cuenta la clasificación de la hipertensión arterial la totalidad de la muestra se clasifica como hipertensos en estadio 1.

Procedimiento de recolección de datos

Se realizó una minuciosa revisión bibliográfica que permitió conocer parte de lo que se ha estudiado sobre el tema

del adulto mayor, condición física, así como los aspectos más importantes relacionados con esta etapa de la vida de la cual forman parte una gran cantidad de personas hoy día. Dicha revisión sirvió de punto de partida fundamental para obtener suficiente información sobre el tema tratado.

En febrero de 2019 le fueron realizadas diferentes mediciones dentro de las que se encuentran: peso corporal, talla, resistencia cardiovascular, fuerza de prensión, velocidad de la marcha; se determinó el índice de masa corporal de estos y se identificó la edad y el sexo.

Resultado del Peso, talla e índice de masa corporal (IMC).

Para la determinación del índice de masa corporal (IMC) se utilizó la siguiente fórmula: $IMC = \frac{\text{Peso}}{\text{Talla}^2}$

Como puede observarse en la tabla 2, las mediciones realizadas muestran de forma general a 5 adultos mayores como obesos para un 50%, 4 para unos 40% evaluados como sobrepeso y se mantiene solo 1 para un 10% como saludable.

Tabla 2. Peso, talla e índice de masa corporal (IMC).

Sujeto	Peso (kg)	Talla (mts)	Talla2	IMC	Clasificación
1	56	1,54	2,37	23,8	saludable
2	62	1,48	2,19	28,58	sobrepeso
3	70	1,52	2,31	30,13	obeso
4	65	1,37	1,88	34,46	obeso
5	55	1,46	2,13	25,86	sobrepeso
6	72,5	1,44	2,07	35,26	obeso
7	106	1,56	2,43	44,73	obeso
8	56	1,37	1,88	30,15	sobrepeso
9	53	1,42	2,02	26,73	sobrepeso
10	77	1,35	1,82	42,19	obeso
Promedio	67,25	1,45	2,11	32,19	-

Para la recolección de los datos se tuvo en cuenta la metodología de cada una de las pruebas seleccionadas para realizar la evaluación de la condición física funcional de los adultos mayores hipertensos.

Mediciones de circunferencia de pantorrilla, cintura, cadera y el índice cintura-cadera.

Circunferencia de cintura: Se coloca al adulto mayor parado, con los pies juntos, abdomen relajado y se rodea la cintura con la cinta métrica a la altura del ombligo y sin presionar. Se toma el valor que indica la cinta en el punto de unión.

En el caso de las mujeres existe riesgo de padecer enfermedades asociadas a partir de los 82 cm, si sobrepasa

de los 88 cm el riesgo es muy elevado. En el caso de los hombres las medidas de riesgo comienzan en 94 cm, teniendo riesgo muy elevado de padecer enfermedades asociadas si sobrepasa 102 cm.

Circunferencia de cadera: Se coloca al adulto mayor parado, con los pies juntos, y se rodea el punto más ancho de la cadera. Se toma el valor que indica la cinta en el punto de unión.

Teniendo los datos de la circunferencia de cintura y de cadera se puede determinar el Índice de Cadera-Cintura (ICC) dividiendo el resultado de la circunferencia de cintura entre el valor de la circunferencia de cadera.

$ICC = \frac{CCI}{CCA}$

Un ICC entre 0.71cm - 0.85 cm se considera normal para el sexo femenino y en los hombres los valores oscilan entre 0.78 cm y 0.94 cm.

La OMS (2019), establece unos niveles normales para el ICC aproximados de 0.8 en mujeres y 1.0 en hombres; valores superiores indican obesidad abdomino visceral, lo cual se asocia a un riesgo cardiovascular aumentado y a un incremento de la probabilidad de contraer enfermedades como diabetes mellitus e hipertensión arterial. (p.57)

Circunferencia de pantorrilla: Se coloca al adulto mayor sentado colocando la pierna a medir en un ángulo de 90º, se toma la medida del punto medio de la pantorrilla con la cinta métrica, observando el valor que indica el punto de unión de la cinta.

La circunferencia de la pantorrilla se correlaciona positivamente con la masa muscular; una circunferencia de la pantorrilla < 31 cm se ha asociado a discapacidad (Tabla 3).

Tabla 3. Velocidad habitual de la marcha (fuerza de piernas).

Sujetos	Tiempo (seg)	mts/seg	Valoración
1	8,7	0,68	M
2	4	1,5	N
3	4,8	1,25	N
4	5,3	1,13	N
5	10,7	0,56	M
6	5,4	1,11	N
7	10,6	0,56	M
8	10,4	0,57	M
9	5,7	1,05	M
10	6,11	0,98	M

Como se muestra en la tabla la totalidad de la muestra

presenta riesgo a padecer alguna discapacidad según la medición de la circunferencia de pantorrilla, así mismo, según la circunferencia de cintura poseen riesgo de padecer enfermedades asociadas lo que corrobora el ICC.

Medición de la Velocidad habitual de la marcha (fuerza de piernas).

Velocidad habitual de la marcha (VM): se realiza en un trayecto de 6 metros tomando la menor de dos medidas y registrándola en segundos. Es una prueba práctica y simple de movilidad, que permite predecir eventos adversos, fragilidad y discapacidad en adultos mayores (hospitalización, requerimiento de un cuidador, institucionalización, caídas, fracturas, etc.). La VM > 1.1 m/seg es considerada normal y < 0.8 m/seg predice no solo caídas, sino también posibilidad de eventos de salud adversos.

Caminata de los 6 minutos: se realiza con el objetivo de evaluar la capacidad funcional cardiovascular en los adultos mayores.

Resultados de la Velocidad habitual de la marcha (fuerza de piernas).

Al valorar los resultados de la prueba de la velocidad habitual de la marcha en la tabla 4 se puede apreciar que existen 4 de los adultos mayores a los que se le considera la velocidad habitual de la marcha como normal para 40% y 6 para un 60% no cumplen con este parámetro por lo que su resultado predice no solo caídas, sino también posibilidad de eventos de salud adversos.

Tabla 4. Fuerza de prensión manual (fuerza de brazos).

Sujetos	FP-DER	Evaluación	FP-IZQ	Evaluación
1	0	BAJA	4	BAJA
2	11	BAJA	15	NORMAL
3	3	BAJA	0	BAJA
4	5	BAJA	5	BAJA
5	2	BAJA	2	BAJA
6	9	BAJA	10	BAJA
7	11	BAJA	5	BAJA
8	0	BAJA	9	BAJA
9	11	BAJA	9	BAJA
10	14	BAJA	12	BAJA

Medición de la fuerza de prensión manual (fuerza de brazos).

Fuerza muscular: se midió la fuerza máxima de prensión de la mano empleando un dinamómetro (Jamar modelo 5030J1) con registro de fuerza en kilogramos (unidad de masa), y siguiendo un protocolo estándar (paciente en

posición sentada, preferiblemente en la mano dominante con el codo a 90°).

Se considera fuerza máxima al valor más elevado de 3 mediciones separadas 1 minuto entre sí. Según el algoritmo del EWGSOP para determinar la prevalencia de sarcopenia, se considera normal en mujeres un peso mayor a 15 kg y en hombres superar los 27 kg; por su parte, se considera bajo en mujeres un peso menor o igual a 15 kg y en el caso de los hombres, menor o igual a 27 kg.

Resultado de la fuerza de prensión manual (fuerza de brazos).

En la tabla 5 se observa la evaluación de la fuerza de brazos se utilizó como indicador la fuerza de prensión manual, los resultados en esta prueba no se muestran positivos, tanto en la mano derecha como en la izquierda. Solo se destaca el resultado del sujeto 2 con una fuerza de prensión manual normal en la mano izquierda.

Tabla 5. Caminata de los 6 minutos (capacidad cardiovascular).

Sujetos	Metros	Yardas	Evaluación
1	258	282	B
2	283	309	B
3	389	425	B
4	245	268	B
5	167	182	R
6	274	299	B
7	242	265	B
8	178	195	R
9	289	316	B
10	301	329	B

Medición de la caminata de los 6 minutos (capacidad cardiovascular)

Frecuencia cardiaca y tensión arterial: la medición se realiza en tres tiempos, antes de iniciar la prueba de caminata de 6 minutos, al finalizar y transcurrido 1 min de finalizar la prueba. Se realiza con ayuda de esfigmo y estetoscopio (manual y digital).

Resultado de la caminata de los 6 minutos (capacidad cardiovascular)

La tabla 6 muestra los resultados de la caminata de los 6 minutos al tomarse como referencia la escala evaluativa existente (Coello, 2016) en función de los grupos de edades establecidos para los adultos mayores (en este caso específico 65 y 69 años).

MB ≥ 457 yardas

B 456-264 yardas

R ≤ 263 yardas

Al realizar un análisis general se puede observar que a pesar de no ubicarse ningún adulto mayor hipertenso en la categoría evaluativa de Muy Bien, dentro de los evaluados de Bien se encuentra ubicados 8, lo que representa el 80% quedando solo 2 evaluados de Regular para un 20%.

Tabla 6. Caminata de los 6 minutos (capacidad cardiovascular).

Sujetos	Metros	Yardas	Evaluación
1	258	282	B
2	283	309	B
3	389	425	B
4	245	268	B
5	167	182	R
6	274	299	B
7	242	265	B
8	178	195	R
9	289	316	B
10	301	329	B

Al realizar un análisis general se puede observar que a pesar de no ubicarse ningún adulto mayor hipertenso en la categoría evaluativa de Muy Bien, dentro de los evaluados de Bien se encuentra ubicados 8, lo que representa el 80% quedando solo 2 evaluados de Regular para un 20%.

La comprensión de los factores que influyen en el comportamiento de la actividad física en los adultos mayores hipertenso es fundamental para desarrollar estrategias de intervención eficaces que aborden el problema de la falta de actividad física, y al hacerlo, mejorar la salud y la calidad de vida de estos, lo que representaría, además; un impacto significativo en los gastos hospitalarios y medicamentosos.

Se han utilizado cálculos basados en la circunferencia del brazo y los pliegues cutáneos para calcular la masa muscular en entornos ambulatorios. La circunferencia de la pantorrilla se correlaciona positivamente con la masa muscular; una circunferencia de la pantorrilla < 31 cm se ha asociado a discapacidad.

Sin embargo, los cambios relacionados con la edad de los depósitos adiposos y la pérdida de elasticidad cutánea contribuyen a errores de estimación en las personas de edad avanzada. Hay relativamente pocos estudios en los que se hayan validado medidas antropométricas en

personas de edad avanzada y obesas; estos y otros factores de confusión hacen que las medidas antropométricas sean vulnerables al error y cuestionables para uso individual.

A pesar de estos criterios, en el estudio se realizan las mediciones de IMC valorado por el peso y la talla, mostrándose solo 1 adulto mayor saludable y 4 adultos mayores sobrepeso; los 5 restantes poseen obesidad. El resto de los valores medidos (Circunferencia de pantorrilla, cadera y cintura) predicen las características actuales de la muestra (hipertensión y obesidad). Esto pudiera verse determinado por la nutrición y el balance energético entre ingesta y gasto calórico, elemento que no se tiene en cuenta como variable de estudio en la investigación pero que si fue abordado desde el punto de vista teórico en las sesiones de actividad física.

A pesar de que tanto el deterioro de la fuerza del tren superior como inferior están asociados con la incapacidad para desarrollar las actividades de la vida diaria, la disminución de la fuerza del tren superior es especialmente un potente predictor de la discapacidad durante la vejez. Sin embargo, la pérdida de la fuerza se produce mucho antes en la musculatura del tren inferior que en la del superior, comprometiendo la autonomía y la realización de gran parte de las actividades diarias de los ancianos

La fuerza de prensión manual isométrica guarda una estrecha relación con la fuerza muscular de las extremidades inferiores, el momento de extensión de la rodilla y el área muscular transversal en la pantorrilla. Una fuerza de prensión baja es un marcador clínico de una movilidad escasa y un mejor factor predictivo de resultados clínicos que una masa muscular baja.

En la práctica, también hay una relación lineal entre la fuerza de prensión basal y la aparición de discapacidad en relación con las actividades cotidianas.

Las mediciones de la fuerza muscular de diferentes compartimentos corporales están relacionadas, por lo que, cuando es viable, la fuerza de prensión medida en condiciones normalizadas con un modelo bien estudiado de dinamómetro manual, con poblaciones de referencia, puede ser un marcador indirecto fiable de medidas más complicadas de la fuerza muscular en los antebrazos o las piernas.

La fuerza de prensión es una medida sencilla y buena de la fuerza muscular y se correlaciona con la fuerza de las piernas.

Según Candow, et al. (2001), los adultos mayores pueden aumentar considerablemente su fuerza y tamaño muscular en un corto período de tiempo. En el presente estudio

la variable fuerza se vio favorecida según los datos obtenidos y comparados en un antes y un después de la aplicación del plan de ejercicios físicos.

En el presente estudio los resultados en la prueba de fuerza de prensión manual no se muestran positivos, tanto en la mano derecha como en la izquierda. Se considera que los programas de ejercicios deben incorporar el trabajo de la fuerza con el objetivo de mejorar el rendimiento funcional. En este sentido, los ejercicios de fuerza se orientaron hacia ambas extremidades (superiores e inferiores) con el propósito de influir adecuadamente en actividades de la vida diaria como caminar, levantarse, subir escalera, cargar bolsas u otros utensilios.

Buchner, et al. (1996), fueron los primeros en observar una relación no lineal entre la fuerza de las piernas y la velocidad de la marcha habitual; esta relación explicaba como pequeños cambios en la capacidad fisiológica pueden tener efectos importantes sobre el rendimiento en adultos frágiles, mientras que cambios importantes en la capacidad tienen un efecto escaso o nulo en adultos sanos.

Desde entonces, un estudio realizado por Fernández (2016), indicó que la marcha habitual cronometrada tiene valor predictivo de la aparición de discapacidad. Más recientemente confirmaron la importancia de la velocidad de la marcha (durante un recorrido de 6 m) como factor predictivo de episodios de salud adversos (limitación intensa de la movilidad, mortalidad), pero comprobaron que un rendimiento bajo en otras pruebas de la función de las extremidades inferiores (equilibrio en bipedestación y tiempo en levantarse cinco veces de una silla) tenía un valor pronóstico semejante. La velocidad de la marcha habitual puede utilizarse como parámetro aislado en el ámbito clínico y de investigación.

En el estudio que se presenta la aparición de solo 4 adultos mayores evaluados de normal teniendo en cuenta la prueba de velocidad habitual de la marcha expresa la necesidad de trabajar en este aspecto por la importancia que reviste para adulto mayor en función de ser independiente.

Los principales hallazgos de este estudio comprueban la efectividad de un plan de ejercicios físicos para el mejoramiento de la condición física funcional, teniendo en cuenta los resultados de la fuerza muscular y la caminata de los 6 minutos. Se observaron diferencias (aunque poco significativas) en los resultados de las pruebas realizadas antes y después.

La disminución de la capacidad aeróbica máxima, junto con el rendimiento muscular son ejemplos claros de

envejecimiento fisiológico. La variación en cada una de estas medidas es un factor determinante en la tolerancia al ejercicio y de la capacidad funcional de esta población adulta. Por el contrario, los programas de ejercicio aeróbico pueden recuperar y aumentar la capacidad aeróbica en solo 12 semanas de entrenamiento.

La utilización de programas que incluyan varios componentes de la condición física es aconsejada por el Colegio Americano de Medicina del Deporte. En este sentido llevaron a cabo programas en los que incluían por un lado entrenamiento cardiovascular y de fuerza y por otro entrenamiento de una sola capacidad. Llegaron a la conclusión de que el programa que incorpora componentes aeróbicos y de resistencia fuerza resultó más eficaz en la mejora de la aptitud funcional que los programas que afectan a uno solo de los componentes.

Un estudio actual basado en la revisión de las intervenciones de los ejercicios físicos encontró que los programas que incluyen multicomponentes como resistencia, fuerza, flexibilidad y/o ejercicios de equilibrio presentan una mayor probabilidad para la prevención de la discapacidad en la edad avanzada.

Los resultados que muestra esta capacidad en la investigación, a pesar de no ser críticos, merecen especial atención, y de forma individual con los dos sujetos evaluados de regular.

En el presente estudio el plan de ejercicios físicos debe ir encaminado a obtener beneficios en las variables fuerza, resistencia y el IMC. No obstante, la efectividad varía en función de factores internos y/o externos como la disposición para realizar actividad física, estado de ánimo, condición médica, motivación, entre otros.

La comprensión de los factores que influyen en el comportamiento de la actividad física en los adultos mayores es fundamental para desarrollar estrategias de intervención eficaces que aborden el problema de la falta de actividad física en la población adulta, y al hacerlo, mejorar la salud y la calidad de vida de estos, lo que representaría, además; un impacto significativo en los gastos hospitalarios y medicamentosos.

La limitación de este estudio está dada en que solo se contó con 10 sujetos con periodo de seguimiento completo para la investigación y que aceptaron formar parte del estudio.

Los participantes pertenecen a una población urbana, específicamente de la Ciudad de Cienfuegos y ello pudiera afectar su validez externa para poder efectuar comparaciones con otras poblaciones rurales o urbanas, pero conseguir muestras amplias y homogéneas que

condicionan la generalización y extrapolación de los resultados es una limitación de todos los estudios.

CONCLUSIONES

El proceso de atención del adulto mayor se ve caracterizado por garantizar acciones encaminadas a su desenvolvimiento diario, estableciéndose instituciones y organismos para su atención. Se destaca la atención al adulto mayor como prioridad nacional por su alto índice de envejecimiento poblacional.

La fuerza muscular de los adultos mayores que conformaron la muestra del estudio evidencia insuficiencias tanto en extremidades inferiores como superiores, valoradas por las pruebas realizadas. Con relación a la capacidad funcional cardiovascular en la muestra estudiada, a través de la prueba de la caminata de los 6 minutos, arrojó que el 80% se encuentran evaluados de Bien y el resto (2 adultos mayores) de Regular, ningún adulto mayor se posicionó en la calificación de Muy Bien.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Benítez, Y. (2016). *Plan de Intervención Físico-Educativo para el mejoramiento de la condición física saludable del adulto mayor*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cienfuegos.
- Buchner, D. M., Larson, E. B., Wagner E. H., & De Lateur, B. J. (1996). Evidence for a non-linear relationship between leg strength and gait speed. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, 25, 386-91.
- Caballero, L. (2014). *Velocidad de la marcha de Adultos Mayores activos, en los Círculos de Abuelos, Combinado Deportivo 3, Cienfuegos*. (Trabajo de diploma). Universidad de Cienfuegos.
- Candow, D. G., Chilibeck, P. D., Abeysekara, S., & Zello, G. A. (2001). *Short-Term Heavy Resistance Training Eliminates Age-Related Deficits in Muscle Mass and Streght in Healthy Older Males*. *Journal of Strenght & Conditioning Research*. 25(2), 326-33.
- Coello, L. (2016). *Condición Física Saludable de los adultos mayores. Casa de Abuelos "La Sonrisa Feliz", Municipio Cienfuegos*. (Trabajo de diploma). Universidad de Cienfuegos.
- Domínguez, J. (2015). *Evaluación de la condición física funcional de los adultos mayores del consejo popular Arriete- Ciego Montero*. (Trabajo de diploma). Universidad de Cienfuegos.
- Fernández, A. (2016). *Estudio sobre el comportamiento de la condición física saludable en el adulto mayor en la Casa de Abuelos de Punta Gorda en Cienfuegos*. (Trabajo de diploma). Universidad de Cienfuegos.
- Garay Villegas, S., Rodríguez, V., Montes de Oca, V., & Rojo, F. (2017) *Envejecimiento activo, participación social y calidad de vida. Estudio comparativo entre Chile, España y México*. (Conferencia). VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población. Foz do Iguaçu, Brasil.
- García, A. (2012). *Plan de intervención físico educativo para mejorar la condición física saludable del adulto mayor en el consejo popular Rafaelito del municipio de Cumanayagua*. (Trabajo de Maestría). Universidad de Cienfuegos.
- Landinez Parra, N. S., Contreras Valencia, K., & Castro Villamil, Á. (2012). Proceso de envejecimiento, ejercicio y fisioterapia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 38(4), 562-580.
- Navarro, L. (2015). Comportamiento de la capacidad funcional del adulto mayor incorporado al hogar de ancianos de cruces. (Tesis de Maestría). Universidad de Cienfuegos.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Envejecimiento y ciclo de vida*. OMS. https://www.who.int/ageing/about/ageing_life_course/es/
- Pate, R. (1988). The Evolving Definition of Physical Fitness. *Quest*, 40, 174-179.
- Romero, Q. (2011). *Relación entre la capacidad funcional y la autoestima de los adultos mayores asistentes al Centro de Salud, San Juan de Miraflores*. (Trabajo de titulación). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tello, D. (2017). *El envejecimiento activo una estrategia hacia la longevidad saludable*. (Examen complejo). Universidad Técnica de Machala.

59

A VISION ON ARMENIAN-TURK CONFLICT DURING THE BEGINNING OF XX CENTURY

UNA VISIÓN SOBRE EL CONFLICTO ARMENIO-TURCO A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Aliyev Zaur Bilal Oglu¹

E-mail: zaur.aliyev@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4393-8894>

¹ Institute of the History of Science. Azerbaijan

Suggested citation (APA, seventh edition)

Bilal Oglu, A. Z. (2020). A vision on Armenian-Turk Conflict during the beginning of XX century. *Revista Conrado*, 16(77), 461-465.

ABSTRACT

When World War 1 started, in Eastern Anatolia, Armenians join Russia betraying Turkey and killed hundreds of thousand Turkish people. Later Turkey applied on them a forced migration and more than 400,000 Armenians emigrated to Syria, Lebanon and other countries however a portion of them stayed in Turkey. In World War 1, Armenian deads are counted less than from 300,000 but Turkey lost are above 3 000 000 people being the majority civilians. Total 518,000 Turks were killed by Armenian rebels (Hynchak and Tashnak gangs). In short, 1915 events were not genocide, this was a war and there was a reciprocal slaughter. In this article it is analyzed the escalation of the conflicts from an historical point of view, showing that the conflict of Armenian and Turks wasn't a genocide but a confrontation during a civil war.

Keywords:

Armenian genocide, Armenian-Turk conflict.

RESUMEN

Cuando comenzó la Primera Guerra Mundial, en el este de Anatolia, los armenios se unieron a Rusia traicionando a Turquía y mataron a cientos de miles de turcos. Más tarde, Turquía les aplicó una migración forzada y más de 400.000 armenios emigraron a Siria, Líbano y otros países, sin embargo, una parte de ellos se quedó en Turquía. En la Primera Guerra Mundial, los muertos armenios se cuentan menos de 300.000, pero Turquía perdió más de 3 000 000 de personas, siendo la mayoría civiles. Un total de 518.000 turcos fueron asesinados por rebeldes armenios (bandas de Hynchak y Tashnak). En resumen, los hechos de 1915 no fueron un genocidio, esto fue una guerra y hubo una masacre recíproca. En este artículo se analiza la escalada de los conflictos desde un punto de vista histórico, mostrando que el conflicto de armenios y turcos no fue un genocidio sino un enfrentamiento durante una guerra civil.

Palabras clave:

Genocidio armenio, Conflicto armenio-turco.

INTRODUCTION

Today many political events and unexpected decisions are used as game thing of different forces. Some countries especially countries which have big economic and military potential interfere to the internal affairs of nations that has no relation to them, analyzing historical events unilateral for their own interests, put aside their participation in mass slaughters try to keep their dominancy on competitors in order to get position. For this they mostly use falsified Armenian genocide claims.

This genocide claims that threat Turkish world turned into the main arm of Armenia that established based principles on terrorism and turned the terrorism to the part of their state politics. The falsified Armenian genocide is the pretension that claims in the beginning of XX century, to be exact in 1915 year Armenians who lived in Ottoman Empire territory were mass and systematically slaughtered. As if, Armenians during the First World War were killed intentionally due to the special orders of leaders of Ottoman state which was the inheritance of today's Turkey and about 1.5 million Armenians were killed as a result of that genocide. But what realities the history whispers us? What is the real face of those events claimed to be "Armenian genocide"? Let's look through to the history of those events.

At the end of XIX century some revolts began in territory of Ottoman Empire. As the international relations were sharpened in that period and as a result of enmity politics of European countries especially tsar Russia against Ottoman state revolts began in Balkan, Middle East and Eastern Anadolu against Turks. By provokes of Serbs and Bulgarians in Balkan, Armenians in Anadolu, English in Arabia, Syria, Iraq revolts began against the government. As Armenians lived in neighborhood and inside the same territory of Turks like "faithful" and "oppressed" nation Turks had frank relationship to them. Then this belief worked against Turks and for Armenians. So, Armenian chauvinist ideologists living under the "Big Armenia" imagination and church figures choosed a way of striking Ottoman from back in Russian-Turk war; beginning mass revolts making chaos and disturbance in the country and making them to recognize as an independent country. For these aim Western countries, especially Tsar Russia helped them financially and morally.

On December 6, 1876, the Armenian patriarch in Istanbul wrote a letter sent to the English ambassador Elliot where he said that *"if riots and riots are needed to attract interference and the interest of Europe in this matter, it is not so difficult to do it"* (Binark, 2007). It shows that the Armenians were ready for a long time and intentionally realized their

plans. The letter from the English ambassador in Istanbul to the British Foreign Office on May 28, 1894 proves this. He wrote: *"the aim of the Armenian mob is to create chaos, make the Ottomans respond to this and thus ensure the interest of foreign countries in this issue"* (Uras, 1987). So the first glow started with the Musa bey event in history. Let's look at the chain of Armenian revolts before the First World War.

Before the Qumqapi armed diversion organized in Istanbul by Hncak committee, terror organization used Musa bey event for propaganda in Europe. This event begins with the screams for the purpose to swell the security of Armenians in Turkey. As if the complains about the Musa bey was the reason of beginning of those screams Armenians claimed that: *"Musa bey participated in some robbery and tortures as an organizer but no measures were done for this and government did not look through complains. Especially, as the nephew of the abbot from Mush city named Gulzar was kidnapped and brought to the home of Musa bey. She was raped by Musa, then brother of Musa repeated the same things and in the efforts to make her to accept Islam, tortures were done to the girl. That was the reason that Gulzar and a group of men went to Istanbul to protest. Included Gulzar 58 Armenians complained to the Prime Minister but did not get any positive answer. In reality Musa bey was called to Istanbul to be judged, but after he was interrogated by questioning in front of more than 60 witnesses but as there was not any fact he was declared innocent"* (Uras, 1987). However Musa bey event turned into the strong propaganda source for Armenians and photos of Armenian girl Gulzar and his uncle abbot were taken and sent to all press organizations of Europe with the aim of using Christian fanaticism in their favour.

Ersurum event happened on 20th June 1890. That time Samih pasha and some responsible officials were informed that Armenians brought guns from Russia and they keep them in Sanasaryan School, in church.

During July police wanted to make research in churches, but as Armenians were informed beforehand they rested against of this. After the first order, Armenians from committee fired to the soldiers; as a result, they killed 3 militaries and a police. Only after the Armenians were rendered harmless the searches in the churches were continued.

One of the most important events that Armenians used for propaganda and provocation is Qumqapi sabotage. The well-known historian of Turkey Esed Uras writes that, on 15th July 1890 two Armenians were chosen to make armed sabotage in Qumqapi. On the event day telegraph lines were cut and the lists of Hncak were delivered among nation. Armenians made the abbot making religious ritual in

the church to go with them to the Palace. Armed Armenian gangsters occupied the cloister and abbot Ashikyan was obliged to go to the Palace with the gangsters. In the Armenian mass that gather in front of the Palace terrorist hncaks shouted *“Long live Armenians, Long live independent Armenia”*. Turkish soldiers and Police went to disperse the protests, but Armenians shot at them Cangulyan, who was one of the idea authors and organizers of this sabotage, explained: *We shot at the soldiers wildly, incessantly while soldiers tried to arrest people. About 6-7 soldiers were wounded and 10 soldiers were wounded lightly. We lost two people”*. (Uras, 1987).

Also in July of 1895 in Zeytun province Hncak terror organization organized the revolt of Armenians. Five members of Hncak terror organization went to Zeytun to incite Armenians to make revolts, telling that English will support them. Esed Uras writes: *“On 16th September 1895 100 gangster group joined in “Dark Valley” and made revolt. All telegraph lines were cut. About 4 thousand armed Armenians made sabotages in all territories of the region. About 600 captives were taken. Many captives were killed by Armenian women but after the commandant Remzi Pasha sent help, revolts again were oppressed in Zeytun. Though it was hard to submit Armenians who used modern guns, Turkish army cleaned the territory. As little was left to destroy armed rebels, ambassadors of European countries in Istanbul interfered, suggested peace and the movement stopped”*. (Uras, 1987).

DEVELOPMENT

Gurun (1983) notes that, after the revolt ambassadors mobilized their consulates in Heleb for the escape of rebels. The consuls of 6 countries went to Zeytun in 1896 and on January 28th peace was signed. Due to the terms of agreement arms were handed, the sabotage group of Hncak was deprived out of country on February 13th going to Marcel on March 12th. This time again party made Armenians to revolt with bloody agitation and made belief in them to the establishment of big Armenia and many Armenians, Kurd and Turk were killed as a result.

In 1890 one of the members of Hncak named Mehran Damadyan was taken to Istanbul for interrogation when Armenians informed the police after he made propaganda for 3 years but then was freed. The revolt afterwards was organized to realize the interference of foreign states by Hncak committee and began by Murad Boyaciyen. Uras writes that, in order to go to Sasun, Murad passed Caucasus and got support from Dashnaksutyun. When he arrived to Sasun he gathered Armenians and shared his revolt plan with them. About 3000 armed Armenians found shelter in Antaq Mountain and attacked to peaceful Turkish

settlements and villages. They killed hundreds of woman, children, and old men. Armenian gangsters attacked to the Kurdish regions and killed Kurds too. The religious beliefs of all Muslim captives were insulted. Many women were raped. Killings were realized with special cruelty. All property of the peaceful population they attacked were robbed and burnt. Armenian gangsters wanted to attack to Mush and occupy it but Turkish garrison situated in Mush prevented this. All Muslim population exposed to attack were made to kiss cross and accept Christianity. Who did not want were killed with special cruelty.

Armenians who used to hide the cruelties they made in history with lie, tried to put the responsibility on Turks in Sasun events. American researcher Samuel Wins noted about this in his book about Armenians: British captain Norman was accepted on 19th September 1895 and made report based on Armenian manifesto addressed to Armenians living in Adana region. It is written in manifesto: *“Armenian arm for fight! Let’s draw the swords and attack to enemy!”* Norman told that, British journalists were insulted by Armenians. He added that, the stories that they throw their children from Antaq Mountain and as women throw themselves too in order to keep honor are legends. About the count of Armenians he told that *“as they increase the count of their victims, they exaggerate everything”*.

We can see this also in the results of researches done by Sasun investigation Commission in 1894 by Ottoman government to value the problems Armenians rose. There were also English, French and Russians in the commission besides the Muslim members. Commission decided that, Armenians are as guilty as Turks because they attacked to each other. But in spite of this, British representative prepared another report. He noted that, *“the mass slaughter of Armenians by Turkish soldiers, especially the cut of Armenian women in Qeliquzan Church and the destroy of woman cloister in Talari has no bases”*. (Uims, 2004)

The consul of England in Van Holward wanted to go to Sasun to see the situation but as Ottoman government saw him as one of the agitators of revolt, they did not let him. After some time, as a result of pressure to government, Russian, English and French consuls gathered in Erzurum and discussed the issue. A Special Commission was established and as a result of 6 months of intense investigations about 108 meeting were held, more than 190 witnesses were interrogated.

On August 23rd the leader of the revolt Murad was arrested. This revolt had special importance for Armenians because due to them the revolt waves in Sasun would give a chance to Europe to move. So the Armenian imagination would come true. After intense fights and lost the revolt

ended. The "New York Herald" newspaper of America wrote about this event: "Commission defined that, Ottoman government used the most legal right to send troops against the rebels. Those soldiers could win Armenians after bloody clashes. However Muslim people were killed, robbed and insulted. Many Muslims were made to accept Christianity and kiss cross after their eyes were pulled out; ears were cut and were insulted.

Turkish behaved to women, children, old men and invalid people due to Islam and human law. Died Armenians are who did not want to accept capitulation and who fought against the legal government of the country (Uras, 1987).

Van revolt began on 15th June 1895. Mayevski (2007), who was consul of Russia in Van for 6 years and in Erzurum wrote in his memories: *"in 1895 Van saboteurs began big movement to attract the attention of Europe to Armenian issue. Letter with death threats were sent to rich Armenians to make them support this movement. Some crimes were realized by Van sabotage committee. The most important crime among them was the killing of abbot Bogos on January 6th, in the big holiday day while Armenians went to church. After the spring came the revolt preparations became rapid and the talks increased about the people that were killed and how their bodies were torn aside the city. Saboteurs saw that oppressions and deep investigations were not done against such crimes and they became brave. While they became braver, the patience of Muslim decreased"*

It is noted in province reports, especially in the report of Seadetdin Pasha who was sent to Van as the commander of troops, that about 418 Muslim and 1715 Armenians were killed while 363 Muslim and 71 Armenians were wounded. Also head consul of England in Ottoman nation Williams told his thoughts about the revolts. Diplomat notes: *"Dashnaks have about 400 members in Van and they provoke their nation to make terror with 50 hncaks, incite Muslim nation against them with their craziness and do not let to make reforms. If they can be silent, then I am sure that the prevention which prevents the peace in the region will go out"* (Lütem 2009), the failure of Sasun revolt on 8 August 1895, dashnaks tried to strike the second stab in 1897. Dashnak gang bands entered to Turkey from Iran and Caucasus by Van way. But Mazrik Kurd sect on the way prevented them. To annihilate that sect forever, committee members attacked to the tents of sect with 250 gangs in Honasor but failed and went back. Then dashnaks realized their activity in Sasun and Mush. At that time, Andronik Ozanyan got the leadership of all bands. He was born in 1866 in Eastern Qarahisar and entered to the terror organizations when he was young. He was arrested because he killed a Turk. Then he run from prison

by the help of terror organization committee and was sent to Batum. In the end of 1903, revolt waves wrapped the all Sasun. Troops were sent to suppress the rebellion on 13th April 1904 and the revolts were pressured. In spite of failure Andronik could escape by running to Caucasus.

According to the book of K.Kudulyan published in Beirut in Armenian in 1929 named "Andronik Fights" 1132 Turk were killed in those revolts while only 19 Armenians were killed. It seems from the counts given by Armenian author, though Armenians were killed, in order to describe them as the nation that kill peaceful nation, they are described contrary (Kamuran, 1983). One of the nasty activities of Dashnaks in Turkey is the conspiracy against sultan Ebdulhemid. Christopher Mikayelyan, Vram Shabuj Kendiryan, Joris and his wife, Silvio Ritchi, Lipa-Rips, Ardash Kaptanyan, Chris Fenerchiyan, Ashot (Karlo Yovanovich) and other Armenians that came from Caucasus and from different countries of Europe, gathered in Istanbul and organized a conspiracy plan. First they tested 12 bombs in Polonez village and in Ibrahim Pasha Circle. As Mikayelyan had Russian Jewish passport, due to the recommendation he got from Russian Embassy, went to the meeting of Sultan a few times and planned to throw bomb on Sultan.

Armenian historian Levon Panos wrote about the Dabagyan conspiracy event: *"in January of 1904 in congress of Dashnaksutyun party gathered in Sofia important decisions were decided and due to the plan organized by that decision mass terror activities would be realized in Istanbul and Izmir and sultan Ebdulhemid would be killed. Two terrorists named Hajak and Hrach were the leaders in spread and strengthen of Dashnak committees in regions. They made terror actions in Izmir in 1887 and made Armenian rich people to give tributes and killed those who were against them. Now they had new targets and their plans were the robbery and destroy of banks, custom offices, stations, bridges. One of the formers of Dashnak Christopher Mikayelyan was leading the saboteurs. His target was Ebdulhemid khan"*

Due to the Armenian historian, though the plan of sabotage against Sultan II Ebdulhemid was decided in Sofia congress, main plan was prepared in Sweden with Zionists... After the sabotage plan was looked through repeatedly, the terrorist leader of dashnaks Ch. Mikayelyan passed to Tbilisi then to Greece. After an Armenian woman named Zare met them, two women named Mari Anchkova and Rubina participated in organization committee. After the needed substances for bomb were bought from Greece and Bulgaria Mikayelyan who went to Istanbul took Mari with him, prepared false documents for her and himself

(Rubina Fayn for her and Samuel Fayn for himself) and entered to Istanbul under the name of Russian Jewish.

Then in the celebration in the 15th day of Ramadan month, a plan of gun attack by two men over the Sultan was carried out. Men waited with guns on the way however that day Sultan went to Ciragan Palace by passing Star garden and made the plan of gangs fail. The plan was putting bombs on the places where foreign guests were, or making the automobile explode. 120 kg bomb were arranged on the place of driver and 42 second timer bomb was ready. The drive of automobile was given to 45 years old Armenian killer Zare Hachikyan. On Friday 18th July 1905 when Sultan was back from the greeting ceremony to the Palace a bomb was exploded. He survived only because he met with sheikhulislam after he left mosque and he was late for some moments. The sabotage failed and because of the event, Austrian Eduard Joris was sentenced to death. After some time, Joris who was brought to the prison was appointed as an agent against Armenians and was sent to Europe (Uras, 1987).

One of the Armenian revolts organized intentionally is Adana events. The events went out of the control as two Turkish youth were killed and murder was not handed to government. Turkish diplomat and writer Kamuran (1983), wrote: *“Muslims and Turks fought for three days without a break. Government draw troops to Adana and Armenian revolts were suppressed. In some sources it is said that 17000 Armenians and 1850 Muslim were killed in events. Though Armenian patriarch told that 21300 Armenian were killed, it was not approved yet. Ottoman government gave Armenians and Muslim to the court”*

CONCLUSIONS

As we see, the beginning of the events so called “Armenian genocide” started before I World War. Armenians carried out the events showed before and killed ten thousand Turks. There is no doubt that, though the internal affairs of the country were hard and in intense fight condition, also by support of tsar Russia, the country met with the perfidy of Armenians. Ottoman state watching how the population was being slaughtered, showed resistance and as a result Armenian gangs also had loss. But the reality is that Armenians exaggerated loss and tries to deceive the counts. Also it is notable that, most of killed Turkish people in slaughters were peaceful people, old men, children, and women, however Armenian loss were mostly armed gangs. As it was analyzed they inflicted Ottoman population but also did not answer capitulation call of troops, showed resistance to the state leaning to the support of Russian army. Therefore, the historical true of this conflict

is that more than a genocide is a civil war started by Armenians aspirations of become an independent nation.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Binark, I. (2007). Ermenilerin türklere yaptıkları mezalim ve soykırımın arşiv belgeleri. Ankara.
- Kamuran, G. (1983). Ermeni dosyası TTK Basımevi. Ankara.
- Mayevski, D. A. (2007). Turkey observations, Van-Bitlis vilayetleri askeri istatistiği, İstanbul.
- Uims, S. (2004). The secrets of Armenia terrorist “Christian country”. Baku.
- Uras, E. (1987). Armenians and Armenian issue in history documentary publication. Ankara.

60

ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: UNA PROPUESTA PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL EN ENTORNOS VIRTUALES

PREPARATION OF ASSESSMENT INSTRUMENTS: A PROPOSAL FOR COMPREHENSIVE CARE IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

Yaquelín Alfonso Moreira¹

E-mail: yalfonso@umet.edu.ec

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6132-539X>

María Guadalupe Valladares González²

E-mail: mvalladares@umet.edu.ec

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6598-2565>

Miguel Ángel Fernández Marín²

E-mail: mfernandez@umet.edu.ec

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6132-539X>

¹ Convenio Universidad Metropolitana de Ecuador-Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

² Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Alfonso Moreira, Y., Valladares González, M. G., & Fernández Marín, M. Á. (2020). Elaboración de los instrumentos de evaluación: una propuesta para la atención integral en entornos virtuales. *Revista Conrado*, 16(77), 466-474.

RESUMEN

En este artículo se presenta una concepción acerca la evaluación para la atención integral a niños con daño neurológico. La evaluación enfatiza en las influencias y el conjunto de relaciones que se establece entre ellas y el medio; para explicar la importancia que estas llegan a tener en la atención al niño, si deviene del diagnóstico inicial, que se hace desde los entornos virtuales. Es preciso utilizar los instrumentos, generar su implementación desde las herramientas tecnológicas, para evaluar la posibilidad de este proceso al presentar una propuesta de cómo diseñarlos y desde ellos connotar la articulación escuela-familia. El enfoque de este artículo valoriza el rol de los involucrados de cada contexto educativo para evaluar este proceso y asume el resultado del diagnóstico como un criterio de validez en la elaboración de los instrumentos como práctica que se asocia al sistema de trabajo en los centros de desarrollo infantil desde los entornos virtuales. Los resultados se concretarán en una evaluación que permita incluir la participación de maestros, docentes y familiares, desde las instituciones educativas a través de destacar su carácter integral, participativo y virtual.

Palabras clave:

Atención, contextos, evaluación, orientación, participación.

ABSTRACT

This article presents a conception about the evaluation for the comprehensive care of children with neurological damage. The evaluation emphasizes the influences and the set of relationships established between them and the environment; to explain the importance that these come to have in child care, if it comes from the initial diagnosis, which is made from virtual environments. It is necessary to use the instruments, generate their implementation from the technological tools, to evaluate the possibility of this process by presenting a proposal on how to design them and from them connote the school-family articulation. The focus of this article values the role of those involved in each educational context to evaluate this process and assumes the result of the diagnosis as a validity criterion in the elaboration of the instruments as a practice associated with the work system in development centers. child from virtual environments. The results will be materialized in an evaluation that allows including the participation of teachers, professors and family members, from educational institutions through highlighting its integral, participatory and virtual nature.

Keywords:

Attention, contexts, evaluation, orientation, participation.

Introducción

Evaluar, supone enfatizar en los elementos que caracterizan la atención integral y permite obtener información acerca de articular las influencias para conseguir los resultados, más aún en los entornos virtuales. El carácter integral de la evaluación incorpora la perspectiva de los familiares en el sistema de evaluación de la calidad.

Para Azorín, et al. (2017); Gil (2017); Sánchez & Boroel (2018); Gutiérrez-Saldivia, et al., (2019); Gutiérrez-Saldivia & Riquelme (2020), la evaluación enfatiza en la medición de conocimientos, lo analizan como término genérico, como un rango de procedimientos para adquirir información y juicios respecto al proceso de aprendizaje al utilizar diferentes fuentes e incluye la valoración del desarrollo integral para la atención que se ofrecerá al niño o a la niña.

Desde estos criterios, la evaluación ofrece la posibilidad de obtener la información de los cambios que ocurren en los niños, a partir de sus potencialidades y de los diferentes aspectos de su desarrollo. Sin embargo, Rico, et al. (2008), aseguran que, en los procesos vinculados al desempeño cognitivo-intelectual del niño o niña, la evaluación se relaciona con la determinación de los niveles de generalización del conocimiento e incluye acercarse a las motivaciones, intereses, aspiraciones, la formación de sentimientos y de orientaciones valorativas.

Mientras, Gutiérrez Saldivia & Riquelme (2020), consideran que el desafío de la evaluación de las necesidades educativas especiales en contextos de diversidad social y cultural es determinar las verdaderas capacidades, habilidades y aprendizajes de los estudiantes para guiar sus aprendizajes. En este sentido, es necesario comprender la evaluación con un enfoque más amplio que el médico rehabilitador y asumir uno más integrador, que rebase los límites del uso de etiquetas diagnósticas asociadas a discapacidades y trastornos en contextos de diversidad social y cultural, e incluya los entornos virtuales.

El propósito de este trabajo es fundamentar teórica y metodológicamente la elaboración de instrumentos de evaluación diagnóstica en diferentes áreas de la orientación psicopedagógica (O.P.P.) para la atención integral de niños y niñas en la educación inicial.

Así establecer su carácter, metodología y tipo de valoración, permite delinear el marco teórico en que se fundamenta. López (2007), resume estas posiciones desde cuatro grandes tipos de evaluación: evaluación social de la calidad educativa, evaluación de la implementación de las políticas, evaluación institucional y la evaluación del aprendizaje que se orienta al estudio y análisis de la

relación entre la calidad del proceso que dirige el maestro (de enseñanza) y el nivel que alcanza el cumplimiento de los objetivos académicos en los niños o niñas (rendimiento del niño o niña) y su manifestación en el desarrollo de la personalidad, interés en el que se profundiza en este artículo.

Sin embargo, existen aspectos metodológicos comunes a todo tipo de evaluación: atiende a objetivos, incluye dos variables proceso y resultado, se expresa de manera cualitativa- en tanto valoración- y se apoya en los análisis cuantitativos como síntesis, categorización y expresión simbólica de la información; supone medición, control y valoración, se basa en instrumentos y técnicas de carácter individual y grupal que pueden ser formales e informales.

En este sentido, la evaluación para el diagnóstico se concibe como: un proceso científico organizado -sistémico, integral, continuo- que permite valorar la cualidad que alcanza el desarrollo de los niños o niñas, como expresión de la dialéctica de la dirección del proceso y el nivel o grado de cumplimiento de los objetivos formativos instructivos y educativos que se expresan en los resultados (Alfonso, 2013). Por tanto, debe atender a los principios de integridad, proporcionalidad, continuidad, paralelismo, ritmicidad, sistematicidad, como criterios de rigor de las valoraciones que de ella emergen, más si se incluyen en ellos los entornos virtuales.

La evaluación del niño o niña, si bien se ajusta a los aspectos que norma el Currículo de la Educación Inicial, con énfasis en los resultados del proceso en función del diagnóstico, debe recoger los elementos de la vida del niño o niña: conocimientos, habilidades, comportamientos, actitudes, valores y propiciar información acerca de qué y cómo estos aprenden; esta condición resulta un aspecto clave para valorar los avances y las necesidades formativas que se convierten en prioridad de las actividades que se organizan a nivel áulico o en otros espacios educativos. Pero el reto que asume en la evaluación que se realiza para ese diagnóstico, tiene una connotación metodológica y procedimental que parte de considerar su importancia educativa para la acción: esta debe tomar como referente la estrategia, para centrar su atención en las relaciones de participación que se establecen entre los miembros de la familia, los maestros y otros educadores escolares al considerar que este es el elemento dinamizador del trabajo en función de ajustar la acción a partir de los objetivos propuestos y las herramientas seleccionadas.

Sin embargo, una de las tareas que precisa mayor atención se relaciona con el perfeccionamiento de los

instrumentos que faciliten la información necesaria acerca de los procesos que intervienen en el diagnóstico desde los ejes, los ámbitos, las destrezas y los recursos que se utilizan para valorar las características de los niños y las niñas, de su entorno, la influencia de los actores e identificar las necesidades y potencialidades que estos tienen para la realización de acciones de orientación psicopedagógica.

Se reconoce así la necesidad de un enfoque renovador de los métodos de evaluación que permita dinamizar la toma de decisiones y lograr mayor precisión en la información que se obtiene. Tal pretensión comporta cambios sustanciales en los contenidos de la evaluación, en el carácter, la modalidad y la forma de valorar la información que debe proporcionarse para realizar las acciones, sus niveles de desarrollo, y las principales potencialidades y necesidades que enfrentan todos los implicados en dicho proceso.

Con este propósito el trabajo de investigación del proyecto Orientación Psicopedagógica en el Contexto Escolar Familiar que es un antecedente válido para la investigación, reveló la necesidad de perfeccionar la elaboración de instrumentos y de indicadores de evaluación. Este es un tema aún por resolver para ajustarse a las nuevas tendencias de la evaluación diagnóstica, la valoración crítica de la O.P.P. en la Educación Inicial. La situación adeuda –incluso– una exigencia adicional acorde a la situación de virtualidad en la que se desarrolla hoy la educación: precisar los indicadores de análisis para garantizar que los directivos y maestros de la Educación Inicial, familiares, no sólo sean actores evaluados, sino que, además participen en la evaluación de la influencia que realizan, y puedan ajustar su intervención potenciando su participación en la orientación psicopedagógica del niño o niña. Esto permitirá lograr la interpretación, explicación y valoración de las relaciones que tienen lugar entre las influencias y el resultado de la orientación al niño o niña; sobre todo en los significados que estos otorgan al contenido y forma en que son orientados.

La experiencia se transfiere al proyecto “Soluciones informáticas y adaptaciones tecnológicas para el desarrollo de destrezas en infantes con daño neurológico” que comprende una investigación interdisciplinar entre las carreras de Sistemas de Información y Educación Inicial de la Universidad Metropolitana y con el cual se ilustrará la concepción que se plantea en el artículo. Desde esta posición resulta imprescindible una aproximación conceptual de base desde la cual puede comprenderse la dinámica metodológica que sustenta el diseño, procesamiento y validez de los instrumentos elaborados para los entornos virtuales.

DESARROLLO

El diagnóstico visto como una forma de evaluar, informa tanto de los resultados de la apropiación del contenido como de la identificación de las influencias, sus contenidos y formas, así como la valoración que los niños poseen acerca de qué, con quién y cómo aprenden. Por tanto, informa acerca de la asimilación o apropiación del niño o niña a partir de los significados y sentidos que le otorga a los conocimientos, procedimientos y estrategias de carácter cognitivo, que permiten enfrentarse a los nuevos conocimientos, a las nuevas situaciones de la vida cotidiana, del contexto social en que se desarrollan, las herramientas y el alcance de su crecimiento personal.

Esta posición se sustenta en que el aprendizaje además de los procesos cognitivos, lleva implícito, los aspectos de formación que corresponden al área afectiva motivacional de la personalidad, por tanto, en él tiene un lugar especial la atención integral a través de la orientación psicopedagógica que se desarrolla tanto en las instituciones educativas como en la familia. La investigadora Rojas (2018), advierte de esta situación y se infiere en sus análisis que la O.P.P. *“es un proceso en el cual el sujeto es, ante todo, un ser humano que requiere un clima de confianza y de la seguridad física, psicológica y emocional de aprendizaje. La calidad de las relaciones que se tiene con él, resulta un factor predominante en el éxito del aprendizaje, así como la motivación y la autoestima”*.

La integralidad y la continuidad como principios que rigen la evaluación, sustentan la atención integral de niños y niñas en la educación inicial. El Currículo de Educación Inicial (Ecuador. Ministerio de Educación, 2014), precisa que el vínculo escuela y familia constituye un elemento esencial en la orientación psicopedagógica, pues la responsabilidad educativa de cada uno de ellos y los métodos educativos que se utilicen contribuirá a una mejor educación y calidad de vida del niño o niña; lo que entre las instituciones es posible identificar de manera objetiva por el valor que se les otorga a estas en dicha orientación. Esta perspectiva se justifica al considerar que la orientación psicopedagógica está mediada por el método que se utiliza en la labor educativa integral del niño o niña, el cual se asume como influencia –directa o indirecta– en el logro que este alcance según su nivel de desarrollo de la personalidad.

Como mediación, la orientación psicopedagógica tiene lugar en la actividad y en la comunicación, que se expresan en la delimitación de las responsabilidades de los implicados. Por su naturaleza ambas son flexibles, orientadas a potenciar el desarrollo de la personalidad de los niños o niñas y están sustentadas en la interacción de los

agentes participantes en un contexto formal o informal. A través de ellas se establece una atmósfera emocional para la asimilación del contenido que se orienta, en el cual se expresa la concepción de los implicados acerca de su responsabilidad en la orientación psicopedagógica, la cual se manifiesta en su contenido, tipología y método. Así sistematicidad y diferencialidad son garantizados entendiendo que el proceso educativo es multifactorial y se enriquece a partir de este complejo entramado de relaciones. Desde esta perspectiva la evaluación se diversifica, completa la visión de la evaluación diagnóstica con la formativa y sumativa ejerciéndose de forma dinámica y configuracional.

De acuerdo con estos fundamentos, es importante tomar en consideración que las responsabilidades de la institución educativa y la familia se complementan aun cuando la orientación psicopedagógica se connota de manera específica. La familia desempeña un papel esencial, pues educan a los hijos según sus propios patrones morales. Así mismo, constituye la primera institución social con la que se relaciona el individuo y su labor formativa es insustituible.

En este sentido la contribución de la institución educativa a la propia educación de los familiares, mediante la orientación para el adecuado cumplimiento de sus funciones es imprescindible. Por tanto, entre ambas instituciones deben establecerse relaciones de interdependencia y colaboración, que no significa la solución de todas las contradicciones entre ambas, pero sí permite la coordinación de las influencias educativas en una misma dirección.

Respecto a la relación de la institución educativa con las diversas instituciones sociales -políticas, culturales y de otro tipo, precisa que la educación debe adaptarse a las características de las etapas de la vida, a la modalidad y a las diferencias individuales, determinadas estas últimas por las condiciones sociales que rodean a los niños o niñas, cada organización social elabora sus intenciones educativas con relación al grupo en el que ejercen su acción directa, de esta adecuada diferenciación depende en gran medida el éxito del trabajo educativo que realicen en el centro niño o niña.

A partir de los elementos antes señalados, la aplicación de los instrumentos constituye un momento esencial del proceso, pero al tomar decisiones para su elaboración se asume; que es preciso diversificar su tipología de acuerdo a las funciones que realizan los diferentes actores:

Directivos: análisis de documentos, escalas valorativas, cuestionarios.

Familiares: cuestionario, entrevista grupal, escalas valorativas,

Maestros: guías de observación, registros de observación y evaluación, cuestionarios, escalas valorativas

Así, los instrumentos y procedimientos que se elaboraron en el marco de esta investigación se fundamentaron desde y para la práctica, como parte del diagnóstico para la orientación psicopedagógica. Con el diseño de los instrumentos y su validación se actualizan las concepciones acerca del material, los métodos a utilizar en la orientación psicopedagógica y las herramientas a utilizar.

Muchos investigadores proponen los métodos como si fueran un ente independiente del diseño del programa de orientación y los evaluadores esperan ya, un esquema formal consensuado por las instituciones. Sin embargo, más que dar fortaleza a la investigación, la debilita. Los métodos son los componentes articuladores entre el diseño del programa y los resultados que se obtienen en la investigación y requieren de un diseño específico, contextualizado. Por lo cual su construcción implica conectar todos los componentes del diseño con el contenido y forma de utilizar los métodos. Este presupuesto contribuye a una construcción de instrumentos con los indicadores que precisa y permitirá una mejor calidad del análisis de los resultados y de la presentación de estos a la comunidad científica. Por lo cual, la elaboración de instrumentos requiere de un diseño metodológico contextualizado a la investigación y de la construcción de instrumentos e indicadores articuladores de la teoría con la práctica (Valladares, 2018).

El diseño de instrumentos de evaluación requiere una tarea rigurosa de nivel técnico que se relaciona con las estrategias de recolección de información que se pretende realizar en el marco de la evaluación. Aunque lo más difícil del proceso evaluativo es generar una cultura de la evaluación, donde todos los actores estén convencidos de su importancia para el mejoramiento de ellos mismos y del proyecto como tal, esta actividad genera tensiones y diferentes posiciones respecto a su pertinencia y factibilidad.

Desde esta posición se precisa que ningún instrumento puede desecharse a priori, ni ninguno cubre todas las necesidades de la evaluación. Por tanto, en este caso se decidió que este no se basara en un modelo cerrado sino todo lo contrario, se atendió a las consideraciones metodológicas generales que se legitiman para enriquecer las concepciones iniciales del instrumento y le imprimen novedad estructural al conjunto de instrumentos elaborados.

En general, los instrumentos de evaluación se caracterizan a partir de dos referentes básicos, los requisitos que deben reunir y la autoría en su elaboración; sin embargo, estas posiciones advierten de la existencia de requisitos -de orden epistemológico- que aluden al estado de la cuestión científica del tema sometido a evaluación; y metodológicos- que corresponden a la tipología del instrumento (prueba, cuestionario, escalas valorativas).

Los instrumentos de evaluación se presentan como mecanismos mediadores del proceso que se insertan directamente en la relación entre el evaluador y la realidad con la intención de obtener, con su concurso una información de la realidad que se está evaluando. En esta relación el evaluador utiliza el instrumento con el objetivo de obtener dicha información de la realidad y esta misma realidad evaluada debe quedar reflejada en los que evalúan en interés de cumplir el objetivo propuesto. Esta idea ilustra la función del instrumento de evaluación.

De acuerdo con la relación que se establece entre evaluador y realidad mediante el instrumento, se identifican algunos tipos básicos de instrumentos de evaluación. De hecho, estos tipos de instrumentos expresan las diferentes estrategias de recolección de información.

Para la recolección de información, se asume la posición que otorga Hernández Sampieri, et al. (2018), en cuanto a las características que deben tener las preguntas, sean estas abiertas o cerradas y de que sus respuestas estén (pre)codificadas o no. Desde esta visión es preciso que:

- a. Las preguntas o ítems deben ser claros y comprensibles para los respondientes.
- b. Evitarse términos confusos. Es indispensable incluir las palabras que sean necesarias para que se comprenda la pregunta. Sin ser repetitivos o barrocos.
- c. Las preguntas no deben incomodar al respondiente.
- d. Las preguntas deben referirse preferentemente a un solo aspecto o relación lógica.
- e. Las preguntas no deben inducir las respuestas
- f. Las preguntas no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada. Es también una manera de inducir respuestas.
- g. El lenguaje utilizado en las preguntas debe ser adaptado a las características del respondiente (tomar en cuenta su nivel educativo, socioeconómico, palabras que maneja).

En este artículo consideramos importante, además, que las preguntas se agrupen por indicadores de análisis y

que respondan a las potencialidades y necesidades tecnológicas de las instituciones educativas, enfocadas en la estructura tecnológica existente, su aprovechamiento, el uso de las herramientas y al desarrollo de las habilidades con ellas. En este sentido, cuando se elaboran los instrumentos es indispensable determinar cuáles son las preguntas para iniciar, cómo conseguir que el respondiente se concentre en lo que se le solicita, cómo lograr que las instrucciones guíen a todos los actores con independencia de su nivel e interés en participar y no menos importante como se va a concebir la persistencia de los datos recogidos para que puedan ser fácilmente analizados.

Para este momento se realiza el estudio de diferentes instrumentos de evaluación, en este caso se precisa por un lado identificar los anclajes con la realidad; considerar las fuentes de información y su relación con los instrumentos de evaluación. Por lo tanto, la realidad y los tipos de evaluación existentes resultan los dos elementos esenciales para diseñar los instrumentos de evaluación que recogerán la información necesaria y que, además, de forma directa o indirecta, aporte al proceso de construcción colectiva entre el evaluador y los participantes de la evaluación. Además, es el momento donde los especialistas de sistemas proponen la herramienta o herramientas propias para automatizar los instrumentos.

Pero, es recurrente que al seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación se responda a la interrogante cómo evaluar; es decir, a la manera en que se debe proceder para recoger información, y a los mecanismos de interpretación y análisis de la información (técnicas). En este caso, coincidiendo con Hernández Sampieri, et al. (2018), que precisan las siguientes consideraciones:

- Crear un escenario de reflexión, análisis.
- Contar con indicadores para la evaluación.
- Contar con registros que permitan el control a la información que estos generan.
- La toma de decisiones acerca de la dirección que estos le imprimen desde la práctica.
- Generar objetividad.
- Propiciar la participación, para lo cual los evaluados deben manejar las técnicas.

La propuesta se generó a partir de los instrumentos elaborados por Alfonso (2013), para lograr la participación de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, al establecer los requisitos a cumplimentar en los instrumentos para la atención integral de niños con daños neurológicos, se precisó que estos debían ser variados y ofrecer una información concreta; utilizar distintos códigos según las características de los actores y

según las situaciones de la actividad de orientación en que se involucra el niño o niña. En este caso se acordó que de manera general –según su tipología– los instrumentos a utilizar fueran:

El cuestionario: este instrumento forma parte de la estrategia de recolección de datos como insumo de la **herramienta de apoyo a la evaluación y tiene como objetivo identificar la preparación para la atención integral a los niños con daño neurológico. Permite contextualizar la evaluación diagnóstica.**

Para los niños o las niñas: tiene como objetivo conocer acerca de la orientación que recibe el niño o niña de la maestra, los familiares, cómo, dónde, y con quién aprenden los niños o las niñas, así como sus percepciones del trabajo que se lleva a cabo en la institución educativa, toda vez que los educandos se deben considerar como sus usuarios primordiales. El instrumento debe ser aplicado a la totalidad de niños o niñas de Educación Inicial; con este propósito, se recomienda intercambio con el director desde el principio de las actividades: la fecha, hora y lugar en que pueda efectuarse.

Para docentes: tiene el propósito de conocer las opiniones y percepciones del maestro acerca de la orientación psicopedagógica que ofrecen y reciben a otros contextos, identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y los aspectos relativos a que la orientación que el niño o la niña recibe, necesita mejorarse desde la atención integral. Debe ser resuelto por la totalidad de los implicados en la formación del niño o la niña; mediante su resolución individual y en un período de tiempo. Con este propósito, se recomienda convenir desde el principio las fechas y lugares para realizar la aplicación de los cuestionarios.

Para la familia: intenta conocer las opiniones y percepciones que tienen los familiares o tutores y sobre todo de los niños y niñas acerca de: la atención integral que reciben u ofrecen en el proceso, la participación en la realización de mejoras dentro y fuera de la institución educativa, las relaciones interpersonales, su dedicación al tiempo de estudio del niño/a, la preparación que recibe de la institución educativa para participar en la orientación psicopedagógica, nivel de participación en los espacios así como aprovechamiento de las instituciones en la comunidad. Debe señalarse que, como usuarios, la información que proporcionen es de la mayor relevancia. Es importante garantizar su resolución individual y anónima en un período que no exceda una semana; con este fin, se recomienda programar las fechas y forma para realizar su distribución y devolución.

La encuesta: favorece la evaluación y constituye una forma de registrar los datos obtenidos a través de la observación de la realidad objetiva atendiendo al equipamiento

tecnológico de la institución educativa y para constatar la información obtenida por otras técnicas. El instrumento debe ser aplicado a maestros, directivos y familiares. Es importante garantizar su resolución individual y anónima en un período que no exceda una semana; con este fin, se recomienda que la fecha y forma para realizar su distribución y devolución se haga coincidir con la aplicación de la encuesta. Además, nos permite evaluar las potencialidades y necesidades considerando los recursos tecnológicos y como indicadores: la disponibilidad, su uso, su aprovechamiento y el desarrollo de las habilidades con ellos.

Las Escalas Valorativas: forman parte de la evaluación y constituye una forma de registrar los datos obtenidos a través de la observación y para corroborar o ampliar la información obtenida por otras técnicas. El instrumento debe ser aplicado a la totalidad de los implicados niños, maestros, directivos y familiares. Es importante garantizar su resolución individual y anónima en un período que no exceda una semana; con este fin, se recomienda que la fecha y forma para realizar su distribución y devolución se haga coincidir con la aplicación de los cuestionarios.

Guía de observación y su registro: instrumento que se utiliza para conocer las condiciones de la institución y las condiciones en que se desarrollan las actividades en la institución educativa y en la familia. Desde estas se identifican: el carácter de las influencias, las potencialidades para el desarrollo de la atención integral orientadoras y tecnológicas y sus implicaciones interdisciplinarias en el resultado. Este instrumento debe utilizarse por los maestros, los directivos, los familiares. La guía incluye todos los aspectos que se deben tener en cuenta en la observación, para registrar los recursos tecnológicos de la institución: la disponibilidad, su uso, su aprovechamiento y el desarrollo de las habilidades con ellos. Sin olvidar, los hechos, comportamientos, acontecimientos que servirán de base para la valoración.

Guía de análisis de documentos: con el objetivo de identificar la frecuencia con que aparecen reflejados los aspectos y valoraciones que hemos evaluado en los instrumentos anteriores y sus evidencias en: los diagnósticos realizados por los maestros, los materiales, las planificaciones de clases, la orientación a la familia físicas y/o lógicas, las evaluaciones y sus formas para implementarlas, y los deberes que implican la ayuda de los familiares, considerando además, otros aspectos que quieran ser analizados según el propósito de la investigación. Se le otorga un lugar importante al producto de la actividad del niño o niña; en los que se refleje el nivel de desarrollo que alcanza el niño o niña y los resultados del proceso con el uso y aprovechamiento de la tecnología.

Entrevista grupal: por las potencialidades que ofrece se utiliza para contrastar la información, clarificar resultados, corroborar las valoraciones preliminares del evaluador; por tanto, se utilizarán en grupos de familiares, entre grupos de familiares y maestros, entre maestros y otro personal docente y no docentes que intervienen en el proceso. No se descartan que se utilicen para grupos de niños y niñas. Se recomienda que se garantice las posibilidades de los participantes a expresar sus vivencias con respecto a la influencia educativa que ofrece o recibe de otros participantes como condición del proceso valorativo.

La secuencia a seguir para la aplicación de los instrumentos se estructura a partir de las posibilidades del evaluador principal, pero se recomienda a este iniciar con el estudio de documentos y escala valorativa y los cuestionarios a los participantes, pues aportan las valoraciones que tienen acerca de las influencias que realizan los demás. Esto permitirá formarse una idea previa que facilitará su preparación para la autoevaluación y evaluación con este objetivo en la institución educativa.

Los resultados de este instrumento contribuirán a la selección de los materiales y métodos para ajustar en la institución educativa los recursos tecnológicos considerando; la disponibilidad, el uso, el aprovechamiento y el desarrollo de habilidades y que responda a las potencialidades para ofrecer oportunidades a los niños con parálisis cerebral infantil; a partir de las demandas de sus necesidades identificadas en esta evaluación diagnóstica.

Es entonces que se procede a aplicar los instrumentos a los familiares y representantes de la comunidad; a partir de los resultados de este proceso se decide la utilización de las entrevistas grupales con uno u otro sujeto implicado y tantas veces como se considere necesario para esclarecer o profundizar en los resultados. Se promueve la secuenciación de la información como un criterio para dinamizar la aplicación de los instrumentos según la valoración que aportan o se necesita en cada momento del curso.

La valoración acerca de los instrumentos elaborados supera el completamiento de los instrumentos para adoptar una postura de autoridad reflexiva y grupal, en el que los implicados –en calidad de evaluador externo y/o autoevaluado- sometan a escrutinio los resultados de dicha valoración individual para identificar aquellos rangos que se asumirán como características y condiciones potenciales para garantizar la eficiencia de la atención integral en los contextos: escuela y familia.

Pero las condiciones de los participantes a evaluar resultan esenciales en la aplicación. En primer lugar, es necesaria la preparación de los mismos, pues en base a los

datos, es que los evaluadores estarán en condiciones del procesamiento de la información. Como puede entenderse, se alude a la condición de que este momento, precisa establecer una jerarquización de las acciones, entre las cuales se destaca la preparación de los participantes: quienes, y en qué tiempo se desarrollarán las actividades de aplicación de los instrumentos. El director de la institución educativa explica en plenaria el proceso en que se verán envueltos y pedirá la máxima colaboración. Los representantes de la dirección, maestros y especialistas seleccionados deberán pulsar el estado general de los participantes para enfrentar el proceso y serán responsabilizados con ofrecer cualquier aclaración o ayuda para asegurar que los implicados estén dispuestos a colaborar. Es importante que se asuman algunas iniciativas como puede ser la elaboración de plegables, mensajes y se apoyarán en los maestros.

Por tanto, durante la ejecución de la aplicación, los evaluadores distribuyen los instrumentos físicos o lógicos en dependencia del tipo de espacio donde se apliquen. Aclaran las dudas que revelen la comprensión de los mismos. A partir de entonces y durante un tiempo entre 30 y 40 minutos se evitarán interrupciones y se cuidará la individualización de este proceso pues así se garantiza la confiabilidad. Sin embargo, se debe ajustar el lugar y el tiempo, sobre todo en el caso donde los participantes son familiares; por tanto, los sujetos evaluadores deberán aplicar en no más de 72 horas todos los instrumentos y técnicas. Paralelamente a la aplicación de los instrumentos se realizará la revisión de documentos, libretas o cuadernos, expedientes, actas, informes, etc, que se solicitarán a los maestros ya sea digital o físico.

Durante la ejecución deberán emplearse recursos para crear las condiciones –rapport- y atender a las particularidades individuales y de edad del sujeto. Unido a ello es preciso estimular la actividad: saber atraer la atención del sujeto con una adecuada motivación, promover y dosificar los momentos de descanso en el transcurso de la aplicación del instrumento y evitar tensiones provocadas. En este sentido, se les aclara que el fin primero-y último- es conseguir unidad para la atención de los niños o las niñas objeto de estudio. Al concluir el tiempo acordado se recogen los instrumentos según la vía que se utilice y se debe agradecer la participación indicando el proceso que sigue para que los participantes estén al tanto del resultado.

El procesamiento de la Información se asume entonces como el conjunto de operaciones orientadas al manejo de la información e interpretar los datos: conciliar, agrupar, clasificar y todo ello con el fin de obtener una visión real del proceso y determinar los cambios que –según su

naturaleza- podrán llevarse a cabo. En este caso entre las fundamentales está el análisis directo de contenido desde los cuales se analiza directamente la información, y se toman decisiones, previa concreción de unidades de análisis o categorías y la triangulación que permite validar la información y asegurar niveles de objetividad.

Pero el rigor de este proceso descansa en precisar que el procesamiento debe ser objetivo: tanto por la utilización de la observación como en las técnicas de recogida de datos. Es necesario apoyarse en el conocimiento del propio estilo personal y en las condiciones del que los aplica y este proceso debe valorarse como un proceso multidimensional, donde tanto el evaluado como el evaluador, están obligados a recoger análisis que partan de un proceso de continuas interacciones, así como saber controlar los aspectos que de manera general pueden estar influyendo: recursos expresivos y motivacionales

Por tanto, se deberá procesar los recursos expresivos que debieron ser registrados en el momento de la aplicación: lenguaje; comunicación, vías de apoyo al lenguaje hablado (mímica, gesticulación, matizaciones de la voz, dominio de un vocabulario general, dicción, manejo del clima emocional)- podrán ser aspectos que expliquen y aporten información acerca de las concepciones, incertidumbres o certezas que estos poseen en cuanto a los dimensiones e indicadores que se evalúan.

Acerca del conocimiento de las condiciones del sujeto la observación científica que realiza el evaluador, consciente y planificada durante el trabajo de mesa con él en la actividad destinada desde una posición externa no participativa, enriquece el trabajo. En ambos casos, se debe ir a la búsqueda de aquellos indicadores que sean substanciales y recoger los apuntes hechos en registros y guías que de forma explícita y clara aparecen en el protocolo de cada instrumento para crear un juicio más profundo.

Para el procesamiento de los datos debe tener en cuenta los conocimientos de las condiciones externas: cómo fue la privacidad, las interferencias en la aplicación del instrumento, cómo se evitó que esta situación originara tensiones al niño o niña, la iluminación y condiciones acústicas, registros de observaciones para el proceso.

A esto se agrega que hay que tomar en cuenta siempre la concepción multifactorial y el momento adecuado, y se realiza en los intercambios entre los evaluados y los evaluadores cuando se analizan los muestreos de documentos y las visitas a reuniones, consejos de padres y familias, consejos de dirección, reuniones entre profesores. Ahora bien, es importante procesar los grupos de discusión al final, con el objetivo de buscar las regularidades

de los indicadores objeto de análisis, lo cual garantiza la especificidad de la atención integral a los niños o las niñas y sus familiares.

La complejidad del proceso supone que la interpretación de estos se da en el mismo nivel de complejidad. De modo que, como criterio metodológico, se sugiere determinar los indicadores que constituyen regularidad como potencialidad y ofrecer la información de sus relaciones. Es necesario sistematizar la triangulación de la información a través de métodos estadísticos seleccionados teniendo en cuenta las características de la población de estudio; de esa forma se proyecta así la aspiración real, objetiva, el estado potencial después de recoger la información en análisis colectivos con los participantes y el procesamiento de los resultados a través de estos métodos estadísticos, que pueden estar automatizados con el propósito de minimizar el costo del cálculo.

Considerar, que el contar con una herramienta informática personalizada a las características de proyecto y ajustada a sus necesidades, que se nutra de los datos recogidos en los instrumentos, capaz de transformar los datos en información relevante, sería de gran utilidad y confianza para el equipo, dada la adecuación de la misma y de la seguridad que las salidas obtenidas corresponden con los valores esperados.

Esta información se presentará en cada nivel de sistematización de la dirección jerarquizando los problemas, sus causas y los de posible solución. Las vías para el control y análisis serán los intercambios con los directores y las reuniones que conforman el sistema de trabajo. A partir de estos análisis se procede a la valoración que constituye un paso esencial en este proceso.

CONCLUSIONES

La concepción, que se presenta en este artículo, destaca la actualidad y orientación renovadora en lo que respecta a la conceptualización y operacionalización de la evaluación diagnóstica para realizar la atención integral y el diseño de instrumentos; pero sin dudas, la organicidad y lógica, otorga pertinencia y factibilidad al permitir una aproximación rigurosa y científica al proceso de evaluación en la Educación Inicial utilizando los recursos tecnológicos.

Esta concepción supera las contenidas en otras propuestas, centradas en la recogida, obtención de datos y valoración de la información resultante de carácter cognitivo, pues prestan una adecuada atención a las tareas preparatorias y de continuidad del proceso, lo cual favorece su efectividad.

Por su carácter participativo, sistémico y su orientación al perfeccionamiento la evaluación se inserta en las concepciones del Currículo de la Educación Inicial y asegura el diagnóstico, la identificación de las potencialidades de las instituciones educativas para lograr la atención integral a niños y niñas con el uso y aprovechamiento de las tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, Y. (2013). *La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Conrado Benítez García".
- Azorín, C. P., Aranaez, P., & Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, (75), 1021-1044.
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Gil, J. L. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social. Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167.
- Gutiérrez-Saldivia, X., & Riquelme, E. (2020). Evaluación de Necesidades Educativas Especiales en Contextos de Diversidad Sociocultural: Opciones para una Evaluación Culturalmente Pertinente. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 26(1), 166-167.
- Gutiérrez-Saldivia, X., Millán, S. Q., & Zambrano, V. V. (2019). Carácter monocultural de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales en contexto mapuche. *Educação e Pesquisa*, 45(200049), 5-6.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw Hill Education.
- López, M. (2007). *Caracterización de los problemas de aprendizaje y causas que intervienen en la calidad del aprendizaje. Informe de resultado científico Estudio de profundización para la evaluación de la calidad del aprendizaje de la provincia de Cienfuegos*. Instituto Superior Pedagógico "Conrado Benítez García".
- Rico, P., et al. (2008). *Modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Rojas, A. L. (2018). *La orientación psicopedagógica en el contexto educativo*. Editorial Universitaria.
- Sánchez, J., & Boroel, B. (2018). *Función pedagógica de las rúbricas de evaluación en la promoción de procesos de aprendizaje exitoso en la educación superior*. En *Transforming education for a changing World*. Adaya Editor.
- Valladares, M. (2018). *Metodología de la investigación en los procesos creativos*. Curso de Maestría en Investigación de la Danza. MIDCENIDI DANZA.

61

THE EFFECT OF SOCIAL INTELLIGENCE ON CAREER PLATEAU REDUCTION WITH THE MEDIATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL

EL EFECTO DE LA INTELIGENCIA SOCIAL EN LA REDUCCIÓN DE LAS PLANTAS DE CARRERA CON EL PAPEL MEDIADOR DEL CAPITAL PSICOLÓGICO

Seyed Ali Hoseini¹

E-mail: hircania92@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3016-8798>

Bozorgmehr Ashrafi¹

E-mail: shu.management@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8987-5318>

¹ Shahroud University of Technology. Iran.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Hoseini, S. A., & Ashrafi, B. (2020). The effect of social intelligence on career plateau reduction with the mediating role of psychological capital. *Revista Conrado*, 16(77), 475-482.

ABSTRACT

Human resources are one of the most important and valuable assets of an organization, they cannot achieve success without efficient and quality personnel. Today, the horizontal structures of organizations and the fluid process of working life make it less possible for people to benefit from their full potential, creating a context for the subjects' professional plateau, therefore, an obstacle to the advancement of the organizations. The study investigated the effect of social intelligence in reducing the professional plateau with the mediating role of psychological capital. The method applied was descriptive-correlational. The results showed that social intelligence and psychological capital had a significant and inverse relationship with the professional plateau. Social intelligence has a direct and positive impact on the psychological capital of employees. In other words, increasing the level of social intelligence and psychological capital among employees can reduce the professional plateau

Keywords:

Social Intelligence, career plateau, psychological capital, gas company.

RESUMEN

Los recursos humanos son de los activos más importantes y valiosos de una organización, estas no pueden lograr el éxito sin un personal eficiente y de calidad. Hoy, las estructuras horizontales de las organizaciones y el proceso fluido de la vida laboral hacen que sea menos posible que las personas se beneficien de todo su potencial, creándose un contexto para la meseta profesional de las sujetos por tanto, un obstáculo para el avance de las organizaciones. El estudio, se investigó el efecto de la inteligencia social en la reducción de la meseta profesional con el papel mediador del capital psicológico. El método aplicado fue descriptivo-correlacional. Los resultados mostraron que la inteligencia social y el capital psicológico tenían una relación significativa e inversa con la meseta profesional. La inteligencia social tiene un impacto directo y positivo en el capital psicológico de los empleados. En otras palabras, aumentar el nivel de inteligencia social y capital psicológico entre los empleados puede reducir la meseta profesional

Palabras clave:

Inteligencia social, meseta de la carrera, capital psicológico, compañía de gas.

INTRODUCTION

As organizational structures become horizontal, job development has become more competitive and challenging in terms of vertical progress. As such, most employees often reach a career plateau before reaching their career goals. The career plateau is not a new phenomenon. However, a matter of concern is the growth process that is prevalent in many organizations. Many researchers on organizational jobs believe that career plateau is rapidly becoming an essential managerial and organizational issue that needs to be managed to avoid employee dissatisfaction. Due to changes in the business environment, restructuring, small size, and equity in employment, career plateau is likely to become one of the most important occupations of the next decade (Salami, 2010). Rahim, et al. (2017), defines social intelligence as the ability to be aware of social conditions and is defined as a set of practical barriers to understanding attitudes, feelings, creating, and maintaining positive relationships in social settings. Thorndike states that social intelligence is the ability to understand one's situation, others, others' motivations and behaviours, and to function optimally through this information (Thorndike, 1920). Psychological capital offers a framework for understanding human capital that can activate human potential. Research shows that psychological capital provides ways to help individuals not only deal with anomalies but also to progress effectively during and immediately after anomalies. Psychological capital appears as an effective way to understand and encourage optimal human performance in the workplace (Goertzen & Whitaker, 2015). New organizational structures are changing rapidly, and conditions for human development are becoming more complex, and the human resources of the organization have been affected by various factors and threats, including career plateau. Horizontal organizational structures and uniform trends in people's work-life make it less possible for individuals to take advantage of their full potential and create the context for a career plateau.

On the other hand, social interactions that play an essential role in organizations are skills that need to strengthen the organization's staff. One of the things that improve interaction with colleagues in the workplace is social intelligence, which helps people to adapt and adapt to different situations. Social intelligence can help people make the right decisions in complex and challenging situations. Psychological capital also provides ways to help individuals not only deal with anomalies but also to progress effectively during and immediately after anomalies. Psychological capital continues the effort to change stressful situations and prepares one for uncertain and difficult situations. It can be said that career plateau had

become an important issue for managers and organizations today since it affects the morale and motivation of employees and affects their performance. From a psychological point of view, it is an inevitable necessity.

Thorndike (1920), was one of the leading scholars who put forward the idea of social vision and referred to three types of intelligence (abstract, mechanical, and social). He defined social intelligence as the ability to communicate effectively with others. It also includes the ability to understand and treat others in the social environment. Goleman (2006), has argued that a full understanding of social intelligence requires non-cognitive skills and defines social intelligence as social awareness, which includes empathy, adaptation, and social cognition, and social relations (communication management).

Self-presentation is interaction, influence, and concern for others. Also, Albrecht (2006), defines social intelligence as the ability of the individual to, perceive, and act wisely in interacting with individuals in social situations; as a result, this leads to social acceptance and personal success. Social and professional life. According to Goleman, we can measure social intelligence in individuals because social intelligence is *knowledge acquired* that improved through education in individuals and not inherited (Goleman & Boyatzis, 2008). Martinussen (2001), considers social intelligence to have three distinct components: social information processing, social awareness, and social skills. The first two factors are related to the cognitive aspects of understanding and interpreting ambiguous social information. However, social skills are very different and relate to positive beliefs about one's social functioning abilities (Friborg, et al., 2005).

The term "career plateau" refers to the feeling of hopelessness and psychological deficiency of employees who are exposed to temporary or permanent stagnation in their professional development. Chang (2003), identifies three types of career plateaus. Structural, Content, and Life Plateau. The structural plateau marks the end of progress in an organization and is a point where the potential for additional hierarchical staff development is meagre. A content plateau occurs when a person has learned a good job but is not motivated by their daily activities because it is no longer exciting. The plateau of life occurs when committed individuals feel unsuccessful in their work, and this feeling of failure extends to one's life (Burke & Mikkelsen, 2006). Employees may use three types of strategies to tackle career plateau: defence, reevaluation, and transition. In the first strategy (defence), one tries to reduce the intensity of stress. The focus of a defensive strategy is to eliminate or modify stress levels (trying to minimize discomfort) through rationality. That is, one focuses more on

denial or optimism than on one's activities. The second strategy (reevaluation) focuses on reducing hopelessness through cognitive responses such as changing needs and values, ignoring a level of the career plateau, or adapting to current conditions. The third strategy (transition), rather than reassessment, acts as a behavioural confrontation, focusing on changing job roles to eliminate/overcome the career plateau. The actions of this strategy include moving to a new role in the company or leaving and moving to a new profession or job (Foster, et al., 2004). Rotondo & Perrewé (2000), argue that these two strategies can have positive or negative effects on the job performance of individuals and organizations. For example, reassessment can be more effective because of the staff's efforts to change or adapt to their environment. It can also make them more effective when moving between different roles. However, if employees leave, the company may lose valuable human capital (Rotondo & Perrewé, 2000).

Psychological capital is one aspect or derivative of positive organizational behaviour. Luthans, et al. (2007), have done the conceptualization of psychological capital. Today, psychological capital defined as the positive state of individual development that is characterized by the following characteristics. Having the faith, belief, and confidence to do the work and strive to succeed in challenging tasks (self-efficacy); creating positive traits about present and future success (optimism); Stability in set goals and if needed redirect to achievement (Hope); And to have perseverance in the face of adversity and difficulties to achieve success (flexibility). Psychological capital offers a framework for understanding human capital that can activate human potential. Research shows that psychological capital provides ways to help individuals not only deal with anomalies but also to progress effectively during and immediately after anomalies. Psychological capital appears as an effective way to understand and encourage optimal human performance in the workplace (Goertzen & Whitaker, 2015). Psychological capital is neither psychological "states" (e.g., emotions) that change in momentary situations, nor "traits" (e.g., personality traits, intelligence) that are constant and unchangeable, but that they have distinct capacities and are therefore flexible. Initial research supports the flexibility of psychological capital, and its useful components (self-efficacy, hope, optimism, and flexibility) can enhance through human resource interventions (Luthans, et al., 2007). Psychological capital enhances employees' efforts to achieve organizational goals and maximize their benefits, as well as cohesion, collaboration, and positive change in the organizational culture (Liu, 2010).

Malik & Fatimah (2016), in a study of psychological capital and career plateau with a sample of 220 people, concluded that there is a negative relationship between psychological capital and career plateau (content).

Rehman, et al. (2016), in a study examining the relationship between psychological capital and job burnout among faculty members of technical and vocational education institutions, found that job burnout was significantly related to the performance of technical institute colleges and capital. Psychological capital moderates this relationship. The findings of this study showed that psychological capital characteristics are an essential factor in job burnout and performance among faculty members. Psychological capital reduces the negative effect of burnout on performance outcomes. Positive personality traits such as psychological capital can help individuals to perform new tasks in a changing environment.

Fayyazi & Ziaei (2014), In research entitled, Influence of job plateau on burnout and tendency to leave librarians' service, showed that job burnout rate (structural and content plateau), job burnout, and tendency to quit librarians were above average. Also, gender did not make a significant difference in perception of plateauing, while perceived career plateau was higher in employees with more work experience and less education. Also, regression analyses revealed that perceived career plateau had a significant effect on job desirability and job burnout; in other words, librarians who perceived plateauing Job burnout and a tendency to quit work have also reported.

Khajepour, et al. (2015), in a study on the causal relationship between psychological capital with job intention, job burnout, and job performance with mediating role of job stress, concluded that psychological capital on job intention, job burnout and job performance. It has a direct effect, and psychological capital has an indirect effect on job intention and job burnout through job stress. Also, the results showed that psychological capital through job stress had no significant effect on job performance.

Norouzi, et al. (2016), in a study entitled Factors Affecting career plateau in the Faculty of Physical Education Faculties with the statistical sample of 189 people, concluded that, In Iran's public universities, unfavourable social relationships with colleagues, intelligence, and personality traits are Affect in career plateau.

Research hypotheses

The main hypothesis:

Social intelligence, with the mediating role of psychological capital, has a decreasing effect on the career plateau.

Subsidiary Hypotheses

- 1) Social intelligence has a decreasing impact on career plateau.
- 2) Social intelligence has an impact on psychological capital.
- 3) Psychological capital has a decreasing impact on career plateau.

Accordingly, according to the theoretical foundations expressed and by the research hypotheses, the conceptual framework is presented in Figure 1:

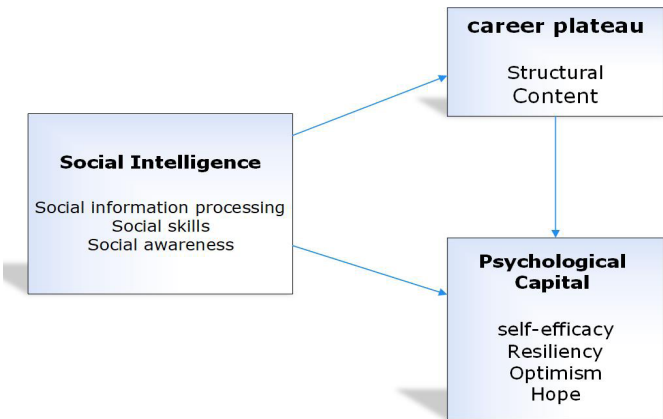


Figure 1. Conceptual Model of Research.

Research method:

The research method applied in terms of purpose, and in terms of method and nature of the survey, it is a descriptive survey type. The statistical population of the study consisted of Golestan Province Gas Company, consisting of staff and managers of the central headquarters, with a total of 109 employees. Using a simple random sampling method, comprising a sample of 85 employees and managers. Library and field studies have used for data collection. The essential tool of this research is a questionnaire in which all questions have standard validity and reliability. For analysis, SPSS software 25 and Smart PLS version 3 used.

Research findings

Descriptive statistics of demographic variables

Table 1. Descriptive statistics of demographic variables.

		Abundance	Abundance percentage(%)
Gender	Man	61	71.8
	Woman	24	28.2

Age	Less than 25 years	1	1.2
	25 to 35 years	28	32.9
	36 to 45 years	44	51.8
	46 to 55 years	9	10.6
	More than 55	3	3.5
Education (degree)	Diploma	3	3.5
	Associate Degree	5	5.9
	Bachelor	40	47.1
	MA	34	40
	PhD	3	3.5
Work experience	Less than five years	4	4.7
	5 to 10 years	26	30.6
	11 to 15 years	35	41.2
	16 to 20 years	12	14.1
	More than 20	8	9.4
marital status	Single	10	11.8
	Married	75	88.2

As shown in Table 1, Descriptive statistics analysis showed that 71.8% of the respondents were male, and 28.2% were female. Among respondents aged 36-45 years with 51.8% (n = 44), bachelor's degree with 47.1% (n = 40) and master's degree with 40.0% (n = 34) and work experience between 11-15 years 41.2% (35 people) had the highest Abundance. 75% of the respondents were married.

Before examining the path coefficients and concluding the research hypotheses, it is necessary to examine the quality of the model fit.

As shown in Table (2), the AVE index (Average variance extracted) for all variables is higher than 0.5. The CR index (composite validity coefficient or Dillon-Goldstein coefficient) was higher than 0.7 for all variables indicating the utility of the measurement model. The Cronbach's alpha coefficient, which indicates the reliability of each construct, was reported above 0.7, indicating the reliability of the measuring structures. Thus the quality of the measurement model was confirmed.

Table 2. Criteria for measuring measurement model.

Variable	AVE	CR	Cronbach's alpha
Psychological capital	0.598	0.714	0.941
Career plateau	0.576	0.703	0.766
Social intelligence	0.506	0.749	0.801

Whenever one or more features are measured, the correlation between these measurements provides two important validity indicators. If the correlation between factor loadings is high, the questionnaire has convergent validity.

In general, convergent validity is acceptable when:

CR > 0/7

AVE > 0/5

CR > AVE

As we have seen in Table (2), the above three relationships existed in all constructs, and thus convergent validity is established for the research model.

Divergent validity is another measure of the quality of the measurement model that uses the Fornell-Larcker (1981) criteria. According to this criterion, the acceptable divergent validity of a model implies that one structure in the model has more interaction with its indices than the other structures.

Table 3. Research Correlation Matrix for Investigating Fornell-Larcker Criteria.

Variables correlation matrix	1	2	3
1- Psychological capital	0.773		
2- career plateau	0.250	0.759	
3- social intelligence	0.772	0.314	0.712

As shown in Table 3, the elements on the main diameter of the correlation matrix are all greater than their corresponding row and column values except one. Given the validity of other tests of the measurement model and the small amount of discrepancy in the matrix, it can be ignored and attributed to the data scatter. As a result, the model is in good condition, and thus divergent validity is confirmed.

Table 4. Investigation of Stone & Geisser (1975) (Q^2) coefficient and determination coefficients (R^2).

Variable	R2	Q2
Psychological capital	0.830	0.133
career plateau	0.106	0.219
social intelligence	----	----

As shown in table 4, the values of Q^2 are positive, indicating a desirable validity of the measurement model. Also, the model coefficient of determination (R^2) indicates that a few percents of the dependent variable changes are affected by the independent variable, and the rest of the dependent variable changes is related to other factors. As a result, 83% of the changes in psychological capital, as well as 10% of the variations of the occupational plateau variable, were explained by the independent model variable, which is a desirable value indicating good model validity.

In this section, we consider the effect size (F^2). Effect size addresses the question of whether an independent latent variable has a significant effect on a dependent variable or not.

Table 5. Effect size criterion (F^2).

Variable	F2
Psychological capital → career plateau	0.197
social intelligence → Psychological capital	0.872
social intelligence → career plateau	0.480

The effect size (Table 5) greater than 0.15 obtained and indicating the reasonable validity of the model.

Now that the optimal fit of the model has confirmed, we examine the output of the theoretical research model. Figures (2) and (3) show the output of the theoretical research model in standard coefficients and significant coefficients, respectively.

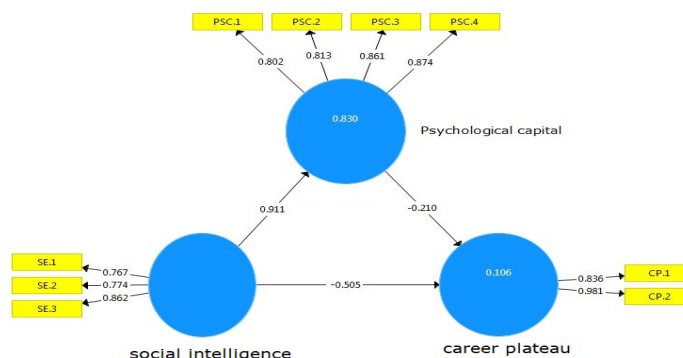


Figure 2. Theoretical Model of Research in Standard Coefficients.

In figure 2, the standard path coefficients are numerical between -1 and 1, in which the positive sign above indicates a positive relationship, and a negative number indicates a negative relationship between the research variables. To statistically evaluate these coefficients, we use the t-value statistic corresponding to each coefficient, which is visible in Figure 3.

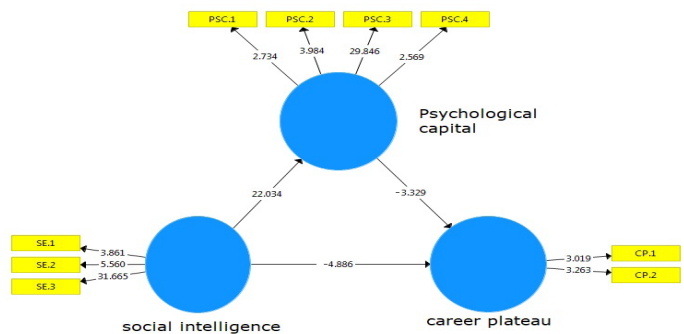


Figure 3. Theoretical Model of Research in Significance Coefficients (t-value).

As shown in figure 3, all t-statistics are higher than 1.96 (or smaller than -1.96), which means all path coefficients at a 95% confidence level are significant. To decide on the assumptions, we must decide on the same values.

Before deciding on research hypotheses, let us examine the Goodness of fit model indices that added to new versions of SmartPLS software. Table 6 shows the desired values and observed values of these indices.

Table 6. Goodness of fit models.

Result	The value obtained	Acceptable range	Index
Proper fit	0.071	Less than 0.08)Hu & Bentler, 1999(	SRMR
Proper fit	0.594	Less than 0.95 (Henseler et al., 2015)	d_ULS
Proper fit	0.691	Less than 0.95 (Henseler et al., 2015)	d_G
Proper fit	2.331	Less than 3 (Kenny et al., 2014)	X2/df
Proper fit	0.945	More than 0.9)Bentler & Bonett, 1980(	NFI

As shown in table 6, all the fit indices of the main model of the research show that the model fits well, and we can continue to investigate the results and analyze the path coefficients. Thus, the results of the research hypothesis test shown in Table 7.

Table 7. Results of research hypotheses.

Hypothesis	Structural path	Path coefficient (β)	meaningful)T-Value(	Test result
H1	social intelligence → career plateau	0.505 -	4.886 -	Accept
H2	social intelligence → Psychological capital	0.911	22.034	Accept
H3	Psychological capital → career plateau	0.210 -	3.329 -	Accept

In the following, we report the direct, indirect, and total effects in Table 8.

Table 8. Results of direct and indirect model effects.

Structural path	direct impact	Indirect effect	Total effect
social intelligence → career plateau	0.505 -	0.191 - (0.911 * 0.210 -)	696/0-
social intelligence → Psychological capital	0.911	---	0.911
Psychological capital → career plateau	0.210 -	---	0.210 -

As shown in Table 8, social intelligence has an adverse effect on the career plateau of -0.505, and an indirect effect in this respect obtained from the product of the other two path coefficients is -0.191; And, the total effect is -0.669. Therefore, considering psychological capital as a mediating variable and paying attention to it will increase the reverse effect of social intelligence on the career plateau.

Investigation of the main hypothesis (mediator role significance test):

To investigate the role of the mediator variable, three tests used: Sobel, et al., the results of which presented in Table 9.

Table 9. Significant test results for mediating effects.

Hypothesis	Structural path	Significance level) P-Value(			Result
		Sobel test	Aroian test	Goodman test	
main	social intelligence → Psychological capital → career plateau	0.011	0.023	0.001	Accept

The significance level of all three tests for the mediator role of psychological capital was less than 0.05; this means that psychological capital plays a mediating role in the relationship between social intelligence and career plateau, and so the main hypothesis of the research can also be confirmed.

Conclusions

Increasing the social intelligence of the employees of Golestan Gas Company can reduce career plateau and increase their psychological capital. Social intelligence helps individuals be able to communicate effectively and expand their social relationships and have a more

productive interaction with others in the workplace, and finally, they can reduce the harmful effects of the career plateau. As the results showed, social intelligence had a good effect on other variables; And it was a good predictor for other variables. Therefore, training and enhancing social intelligence, as one of the essential aspects of intelligence, is one of the critical things that organizations can have long-term planning. Planning and organization require spending, but it is a kind of investment for the future of the organization. As organizations create a more dynamic environment and encourage people to work in groups and enhance social interactions within the organization, it can enhance the social intelligence of employees and ultimately lead to organizational growth.

On the other hand, with the increase in psychological capital caused by increased social intelligence, Employees have a greater sense of self-efficacy and confidence, and hope, and optimism for the future of employees will increase. And this increases employees' motivation to work in the workplace. However, psychological capital, despite its effectiveness in reducing the career plateau, did not adequately predict its changes. Given the essential dimensions of psychological capital, the researcher's impression was that this variable had good predictability for the career plateau. However, the results showed that more variables were needed to predict factors affecting career plateau. It is due to the complexity and importance of career plateau. Here the increasing importance of planning and the earnest efforts of organizations to prevent this phenomenon are highlighted. This result highlights the increasing importance of planning and serious measures taken by organizations to prevent this phenomenon. Therefore, in order to investigate the factors affecting career plateau, it is necessary to evaluate the impact of several factors simultaneously in order to identify the best practical factors.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Albrecht, K. (2006). Social intelligence: The new science of success. John Wiley & Sons.
- Burke, R. J., & Mikkelsen, A. (2006). Examining the career plateau among police officers. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 29(4), 691-703.
- Chang Boon Lee, P. (2003). Going beyond career plateau: Using professional plateau to account for work outcomes. *Journal of Management Development*, 22(6), 538-551.
- Fayyazi, M., & Ziaei, S. (2014). The effects of career plateau on burnout and intention to quit job among librarian, *Transformation Management Research Paper*, 6(11), 73-91.
- Foster, B. P., Shastri, T., & Withane, S. (2004). The impact of mentoring on career plateau and turnover intentions of management accountants. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 20(4).
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International journal of methods in psychiatric research*, 14(1), 29-42.
- Goertzen, B. J., & Whitaker, B. L. (2015). Development of psychological capital in an academic-based leadership education program. *Journal of Management Development*, 34(7), 773-786.
- Goleman, D. (2006). The new science of human relationships. Bantam Books.
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard business review*, 86(9), 74-81.
- Khajepour, N., Beshlideh, K., & Baharlou, M. (2015) The Casual Relationship of Psychological Capital with Turnover Intention, Job Burnout and Job Performance: Mediating Role of Job Stress, *Journal of Industrial and Organizational Psychology Studies*, 2(2), 61-82.
- Liu, Y. (2010). Corporate Culture and Employee Mentality Capital Agree with Influencing Factor Analysis. *International Education Studies*, 3(2), 75-80.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Malik, S. Z. & Fatimah, N. (2016). Psychological Capital of University Faculty: Role of Subjective Career Plateau and Work Engagement. *Journal of Social Sciences & Humanities (1994-7046)*, 24(2).
- Norouzi, A., Zare, A., & Shirali, R. (2016), Factors affecting career plateau in physical education faculty members in Iran. *IRPHE*, 22 (3), 19-35.
- Rahim, M. A., Civelek, I. & Liang, F. H. (2017). A Model of leaders' social intelligence and followers' satisfaction with annual evaluation. *Intelligence, Sustainability, and Strategic Issues in Management: Current Topics in Management*, 18, 1-16.

- Rehman, S. U., Qingren, C., Latif, Y., & Iqbal, P. (2017). Impact of psychological capital on occupational burnout and performance of faculty members. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 455-469.
- Rotondo, D. M., & Perrewé, P. L. (2000). Coping With a Career Plateau: An Empirical Examination of What Works and What Does not 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(12), 2622-2646.
- Salami, S.O. (2010). Career plateauing and work attitudes: Moderating effects of mentoring others with Nigerian employees. *Europe's Journal of Psychology*, 6(4), 71-92.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

62

TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL

DIGITAL TRANSFORMATION IN TODAY'S UNIVERSITY

Diego Abraham Cueva Gaibor¹

E-mail: dcueva@umet.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6068-7631>

¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cueva Gaibor, D. A. (2020). Transformación Digital en la universidad actual. *Revista Conrado*, 16(77), 483-489.

RESUMEN

La Universidad actual juega un papel importante en el desarrollo de la innovación en cualquier economía avanzada. Estamos en la era del conocimiento y de la globalización, en la cual se producen cambios tecnológicos a gran velocidad, que implican nuevos procesos de armonía de la sociedad. En este reto permanente, es preciso adaptarse a los nuevos tiempos y, en particular, potenciar la adaptación al cambio en el contexto universitario. La Universidad, por tanto, ha de reinventarse permanentemente para poder responder mejor los desafíos de un entorno siempre cambiante e implica necesariamente adoptar la realidad de un mundo digital. Es preciso prestar atención entonces, a los avances científico-tecnológicos, desarrollarlos, asumirlos, ser también más activa en la estrategia de innovación universitaria. Se trata de impulsar entonces, la innovación digital en el que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) son herramientas claves para impulsar el sector educativo a resolver parte de los retos de la sociedad. Sin embargo, no todas las universidades latinoamericanas han potenciado la integración tecnológica y sus beneficios. El objetivo de este artículo es valorar desde una perspectiva holística como ha sido esa transformación en el ámbito universitario latinoamericano. Para darle cumplimiento al objetivo se utilizó el método análisis de documentos, para valorar a profundidad el tema.

Palabras clave:

Universidad, transformación, digitalización.

ABSTRACT

Today's University plays an important role in the development of innovation in any advanced economy. We are in the era of knowledge and globalization, in which technological changes are taking place at great speed, which involve new processes of harmony in society. In this permanent challenge, it is necessary to adapt to the new times and, in particular, to promote adaptation to change in the university context. The University, therefore, must permanently reinvent itself in order to better respond to the challenges of an ever-changing environment and implied adopting the reality of a digital world. Therefore, it is necessary to pay attention to technological advances, develop them, assume them, and be also more active in the university innovation strategy. It is about promoting digital innovation in which information and communication technologies (ICTs) are key tools to promote the education sector to solve part of the challenges of society. However, not all Latin American universities have promoted technological integration and its benefits. The objective of this article is to assess from a holistic perspective how this transformation has been in the Latin American university environment. To fulfill the objective, the document analysis method was used to assess the subject in depth.

Keywords:

University, transformation, digitization.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual se caracteriza por una dominante tendencia a los procesos económicos, tecnológicos, demográficos y socioculturales interconectados, los cuales tienen diferentes grados de complejidad. Todo dado por el auge de las nuevas tecnologías, las cuales, a partir de 1971, con la creación del primer Micro procesador, revolucionó toda la sociedad convirtiéndola en una sociedad del conocimiento o de la información como establecen algunos autores.

En este sentido, la Sociedad de la Información es una realidad en muchos países, que ha transformado el modelo de vida, y que, sin perder de vista los peligros e inconvenientes que están asociados, tanto desde el punto de vista económico como de salud, aporta aspectos positivos en lo que al desarrollo económico, social y humano se refieren. En este análisis el surgimiento de internet como canal de comunicación, socialización y divulgación de contenidos ha trazado pautas a seguir en los últimos 10 años.

El uso habitual de Internet por millones de personas en el mundo ha propiciado el desarrollo del Internet de las cosas, que supone un avance creciente en la conexión de dispositivos digitales y objetos entre sí, interactuando de forma que no hay frontera temporal ni espacial. Estamos hoy frente a una nueva revolución industrial, la cuarta revolución, que llega a los trabajos intelectualmente intensivos del siglo XXI. Es preciso, por tanto, adaptarse a los nuevos tiempos y, en particular, potenciar el papel de resiliencia y adaptación al cambio en el contexto universitario.

Ya no se trata solo de la agilidad con que la universidad evoluciona en el momento actual, sino de la capacidad de adelantarse al futuro, pues si bien es cierto que han surgido nuevas profesiones, más integrales y multidisciplinarias, no es menos cierto que desconocemos las que harán falta en años venideros, por lo que hay que estar en alerta perenne y continua reflexión. Esto implica la visión de un mundo digital, al que la Universidad ha abierto ya sus puertas, pero donde aún queda camino por recorrer.

La cuarta revolución industrial, a la cual nos enfrentamos hoy, está marcada por la fusión de tecnologías, donde se combinan los avances en el desarrollo de la robótica y la inteligencia artificial (AI), la recopilación y tratamiento de la información masiva o Big Data, las que tendrán un impacto en la economía a largo plazo y, por tanto, en las necesidades de cualificación en los puestos de trabajo en todos los sectores productivos necesitarán actualización en disímiles sentidos.

Actualmente, la transformación digital que se está llevando a cabo en las sociedades de todo el mundo tiene un efecto directo en las empresas, entidades del sector público y privado, y las instituciones. Las organizaciones, sea cual sea su ámbito de actividad, necesitan incorporar estas tecnologías digitales para aprovechar las capacidades que éstas les proporcionan para transformar sus procesos e impulsar nuevos modelos organizativos que les permitan incorporarse de manera adecuada a este nuevo escenario digital. En este sentido, las tecnologías digitales (interacción social, movilidad, análisis de la información, inteligencia artificial, la adopción de la nube, etc.) están afectando profundamente a la mayoría de las áreas de la actividad humana.

Para Dewar (2017), la transformación digital implica focalizar el desarrollo de la Universidad, de las instituciones de educación superior, en la aplicación de la tecnología, como ocurre en otros sectores. El autor define la Universidad 4.0 como una universidad hacia los demás, para servir principalmente a los estudiantes, enfocada hacia el exterior, comprometida y conectada con el entorno productivo circundante, en línea con el concepto de Barnett (2017), de universidad ecológica –*ecological university*–, que se refiere a la interconexión de la universidad con varios ecosistemas de la sociedad.

En este contexto, Pulido (2019), interpreta la Universidad 4.0 como una universidad sometida a un cambio tan disruptivo como para exigir una universidad radicalmente nueva en organización, tecnología y estrategia educativa-investigadora que responda a las necesidades de una sociedad profundamente evolucionada. Valorando este autor se puede concretar que efectivamente, las tecnologías digitales están propiciando la transformación digital, una nueva forma de organización y de cambios crecientes e impredecibles, generando una amplia gama de nuevos desafíos.

DESARROLLO

El concepto de digitalización abarca en su totalidad nuestra sociedad, ya desde la presencia de Internet en el quehacer diario de los ciudadanos. La utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), como elemento transformador que incide en la sociedad, es una realidad y con especial intensidad en algunos sectores productivos (medicina, deporte, agronomía, informática, educación, etc.) donde la enseñanza encuentra un papel destacado

Según estimaciones a nivel internacional, el incremento del 10% en la digitalización de un país representa un 0,75 por ciento de crecimiento de su PIB per cápita. Como

acelerador económico, la digitalización es 4,7 veces más potente que el impacto promedio del despliegue de banda ancha, que supone de media el 0,16 por ciento del PIB per cápita. Además, el efecto económico de la digitalización se acelera a medida que los países evolucionan en su grado de digitalización. Las economías digitalmente más restrictivas obtienen un menor beneficio, en gran medida porque aún tienen que establecer un ecosistema TIC que permita capitalizar los beneficios de la digitalización (Cerezo, et al., 2017).

A consideración de estos autores, la transformación digital, es entendida como un fenómeno relativamente nuevo y reciente, y no se puede considerar que una organización haya alcanzado en esta área un estado final de madurez ni haya conseguido definirla en su totalidad. Considerada bien como un nuevo paradigma, la digitalización, como una nueva forma de hacer, está teniendo un gran impacto en la manera en que las universidades llevan a cabo sus misiones y funciones principales: formación, investigación y gestión, y sobre todo está modificando profundamente, al igual que sucede en la sociedad en general, la forma en la que se producen las relaciones entre los miembros de las comunidades universitarias y de estos con el resto de la sociedad (Juanes & Rodríguez, 2020).

Sin embargo, el impacto de la digitalización tanto por países como por sectores es desigual. Las economías desarrolladas obtienen mayores beneficios de crecimiento económico en casi un 25 por ciento. El motivo principal de esta diferencia en los efectos de la digitalización se puede encontrar en las diferencias estructurales entre las economías desarrolladas y las emergentes. En las economías desarrolladas, la digitalización mejora la productividad y tiene un efecto medible en el crecimiento. No obstante, el resultado a corto plazo puede ser la pérdida de empleos poco cualificados

y el envío de puestos de bajo valor añadido a países emergentes donde la mano de obra es más barata. Por el contrario, los mercados emergentes están más orientados a la exportación e impulsados por sectores más comerciales, por lo que la digitalización tiende a favorecer el empleo.

Mientras que, como hemos visto, la digitalización es el gran motor de generación de riqueza y empleo y, por tanto, se requieren más políticas que permitan reducir los factores que impiden y frenan su pleno desarrollo (mejora de las infraestructuras que permitan la conectividad, más capacitación para organizaciones, profesionales y ciudadanos y disminución de la regularización y la intervención por parte de los Estados), para otros autores la digitalización es una fuente potencial de desigualdad

socioeconómica. Esta segunda escuela insiste en alertarnos de que, mientras la productividad, la riqueza y los beneficios están experimentando récords constantes, el trabajador medio es hoy más pobre que hace 15 años y que los empleos no sólo han cambiado en estructura y condiciones, sino que en muchos casos han desaparecido o son más escasos, dando lugar a la llamada paradoja de la productividad (Brynjolfsson & McAfee, 2013).

Las universidades también deben proporcionar a los alumnos las habilidades y los conocimientos que necesitan para un futuro muy diferente. En este nuevo panorama educativo, la transformación digital en la educación superior es esencial. Desde el punto de vista de las autoridades académicas universitarias, y siendo conscientes de los desafíos futuros, el informe anterior sostiene que, anticipando un futuro con menor apoyo financiero público, se entienden que ya no es una opción para seguir haciendo las cosas a la antigua; la innovación es ahora un requisito previo para la supervivencia.

Pero el informe también revela una cierta preocupación cuando recoge que los líderes universitarios ven la transformación digital como una manera de mejorar la forma en que hacen su trabajo actual. Es decir, planean digitalizar parcialmente sus operaciones actuales mientras crean nuevos modelos digitales en paralelo. Desde esta concepción, muy pocos pretenden crear modelos digitales totalmente nuevos o digitalizar completamente su modelo actual, lo que sugiere que siguen confiando en el modelo universitario actual respecto a la forma de organización. Por tanto, es importante comprender que el proceso de transformación digital conlleva implícitamente un cambio en el modelo de organización.

La transformación digital son las nuevas oportunidades de estrategias de negocios, incorporando tecnología, agilizando procesos, preparar a los equipos para trabajar y colaborar con herramientas digitales y establecer la lógica del negocio o procesos con la economía digital, alcanzando así un mejor rendimiento. De acuerdo a García (2018), se puede deducir entonces que, la transformación digital permite que las instituciones adapten un modelo de negocios socialmente responsable y con ética, permitiendo que apliquen un modelo de desarrollo escalable, sin olvidar que están influyendo en reducir el impacto medio ambiental al agilizar procesos y reducir el consumo de materiales no renovables como el papel.

Otro punto importante en este análisis es que la transformación digital trae consigo mayor productividad, mayor agilidad, mayor calidad, mayor innovación, mayor eficiencia en costos, así como otros muchos aspectos, tanto para empresas digitales como para las offline, donde lo

principal es entender como los negocios, las técnicas y las herramientas digitales pueden impactar y hacer crecer un negocio o institución tradicional, pero de forma conjunta y estratégica.

La transformación digital no es solo cuestión tecnológica que se resuelve con una inyección de tecnología. Se requiere también liderazgo. Según Barro (2018), digitalizar una universidad requiere sobre todo un esfuerzo de inversión en infraestructuras y recursos TICs. Sin embargo, para convertirla en una universidad digital es necesario, aunque no suficiente, el liderazgo. El autor lo explica y le da importancia al proceso, porque si no hay capacidad ni liderazgo tecnológico, se puede encontrar con universidades con todo por hacer, pero sin saber qué hacer. Si hay buenas infraestructuras tecnológicas, pero falta el liderazgo, se funcionará por inercia y siguiendo una dinámica de abajo-arriba, con respuestas reactivas y claras ineficiencias, con lo que representa de pérdida de oportunidades. Si hay liderazgo y estrategia, considera el autor, aunque escaseen los recursos, se suele poner el foco en procesos de transformación a medio y largo plazo, viviendo más de esperanzas que de realidades. Y concluye con que la universidad digital supone un análisis y transformación holísticos de la institución.

Un proceso completo de Transformación necesita incorporar varias fases como los Cinco Estados de Madurez (Llorens & Fernández, 2018):

- Resistente digital: sin objetivos definidos ni estructura organizada. El éxito suele depender del esfuerzo individual y los beneficios obtenidos no siempre se extienden al resto de los departamentos y corporación.
- Explorador digital: se identifican iniciativas de transformación que han tenido éxito con anterioridad y comienzan a replicarse de manera puntual. La empresa ha identificado la necesidad de transformarse.
- Jugador digital: los objetivos corporativos a medio plazo incorporan iniciativas de producto y experiencia de cliente digital, aunque no se centran aún en el potencial disruptivo de la transformación.
- Transformador digital: las capacidades de Transformación Digital están perfectamente adaptadas e incorporadas a los procesos y objetivos de la empresa. El negocio empieza a obtener ventajas competitivas frente a sus competidores.
- Disruptor digital: la organización es altamente disruptiva en el mercado a través de su uso de tecnología y nuevos modelos de negocio. La retroalimentación de y para el resto de jugadores del ecosistema es constante y sirve como motor del cambio.

Esta necesidad de incidir que la importancia de la transformación digital no se refiere solo al uso de Internet también la comparten Llorens & Fernández (2018), que señalan como característica fundamental de esta la capacidad de cambiar o crear nuevos procesos estratégicos a partir de los avances tecnológicos. La verdadera transformación digital que puede implementarse a partir de la digitalización previa (necesidades tecnológicas más básicas ya cubiertas) exige enfocarse en el potencial que tiene la tecnología para transformar los procesos universitarios ya existentes o incluso crear nuevos procesos más eficientes: digitalizar es usar las tecnologías de la información para ofrecer soluciones más eficientes a necesidades ya existentes.

Los autores anteriores consideran algunas ventajas de la transformación digital:

- Impulsa la cultura de la innovación en la empresa.
- Mejora la eficiencia de los procesos en las organizaciones.
- Contribuye a fomentar el trabajo colaborativo y la comunicación interna.
- Proporciona una capacidad de respuesta rápida en un entorno cambiante.
- Ofrece nuevas oportunidades de negocio gracias al análisis de datos.
- Mejora la experiencia del cliente y su relación con la marca.

Desde esta perspectiva proponen una adaptación propia basada en el modelo Cerezo, et al. (2017), para la transformación digital en la universidad. Éste se basa en seis pilares: Visión, Procesos, Puntos de contacto, Servicios y productos, Modelo de universidad, Cultura y organización.

A continuación, se valoran:

- La VISIÓN (cómo la digitalización puede ayudar y aportar valor a la organización) consiste en entender qué valor puede aportar lo digital a nuestra universidad, ya sea en términos de eficiencia, de ahorro de costes, o de mejora de la docencia, la investigación y la gestión. La digitalización ofrece múltiples posibilidades de desarrollo y tenemos que apostar por un modelo. No se trata de prever con claridad hacia dónde nos dirigimos, sino de marcar tendencias que se irán concretando en el tiempo. Por ejemplo, hay cambios en la administración que ya se visualizan con claridad por lo que no se deben seguir potenciando estructuras obsoletas.
- Los PROCESOS constituyen el primer paso en el camino de la transformación. La transformación de los

procesos universitarios mediante la aplicación de las TIC se viene abordando desde los principios de la introducción de la informática en la institución, de manera que podemos afirmar que es el eje en el que mayores avances hemos realizado, aunque ciertamente estos avances se han producido con diferente intensidad en cada una de las áreas de la gestión universitaria. En la mayoría de los casos se debe finalizar la fase de industrialización de los procesos, en algunos casos quizás la fase anterior de automatización de actividades, y hacer un ejercicio de coste-beneficio para la digitalización de los procesos.

- El PUNTO DE CONTACTO CON LOS ESTUDIANTES se acerca cada vez más a lo digital. Los estudiantes dialogan y se organizan en la red, y eso ha obligado a replantearnos determinadas acciones hacia ellos, como la presencia de la universidad en las redes sociales, las aplicaciones móviles o las tutorías y foros virtuales con los profesores. Nuestros estudiantes quieren ser atendidos en cualquier momento, desde cualquier lugar y con cualquier dispositivo y, ante esa demanda, la universidad aún no tiene una respuesta. Hay que fijar la atención en cada uno de los puntos de contacto (web, email, tutorías virtuales, plataformas de E-learning, clases, servicios diversos, ayudas, convocatorias) para, a partir de ahí, rediseñar todos los elementos que sean necesarios de cara a agilizarlos y simplificarlos.
- El cambio en la CULTURA Y LA ORGANIZACIÓN es, posiblemente, el principal reto. Las fuertes inercias, la presión del entorno, especialmente de los estudiantes, la ausencia de referencias, la escasez de formación y la falta de liderazgo son impedimentos para afrontar cualquier transformación, pero ésta especialmente. También es cierto que aún no están definidos los nuevos modelos educativos digitales que sustituyan al actual.
- El DISEÑO DE SERVICIOS es la tercera etapa de la digitalización. Nuevas realidades como Big Data o IoT nos permiten configurar nuevos servicios impensables hace tan sólo unos años y que pueden ser factores diferenciadores con otras universidades. Así, podríamos saber cuánto tiempo dedican al estudio los estudiantes, cuánto tiempo permanecen en el campus, cómo es el ritmo de su aprendizaje y sugerir nuevas lecturas o ejercicios. Mediante la analítica de datos avanzada se habilita la identificación de nuevos servicios y productos a ofertar, en función del aprendizaje de la interacción y/o detección de la demanda.
- La CULTURA DE LA ORGANIZACIÓN es uno de los factores clave. La transformación digital implica un cambio en el liderazgo, pensar de manera diferente, el fomento de la innovación y nuevos modelos de negocio, incorporando la digitalización de activos (digitization) y un mayor uso de la tecnología para mejorar la

experiencia de los empleados, clientes, proveedores, socios y partes interesadas de la organización.

- Un nuevo MODELO DE UNIVERSIDAD es la meta de este proceso de transformación. Definirlo no es tarea sencilla ya que ni siquiera visualizamos con claridad qué es lo que pretendemos. Este paso del modelo analógico a la digital debe ser definido por los Equipos de Dirección a través de la visión, identificando aquellas partes del servicio universitario que van a verse inmersas en cambios por la digitalización y determinando aquellas áreas en las que la universidad genera un valor diferencial en su prestación de servicios. Combinar la atención virtual de los estudiantes con una atención personalizada puede ser una buena aproximación para nuestras actuales universidades presenciales.
- Se abren y se deben plantear nuevos modelos de negocio. A modo de ejemplo, tomando como referencia el mundo anglosajón, puede mencionarse a los MOOC, no como fin, sino como herramienta que da soporte a un modelo de universidad.

Bajo este entorno y problemática, las Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas están utilizando las TICs para la creación de más canales de educación virtualizados y presenciales, a fin de abarcar universos estudiantiles más grandes, hacer más eficiente sus procesos de gestión, facilitar la generación de contenidos multimedia y multiplicar los medios de contacto entre instituciones, docentes y alumnos para agilizar su comunicación y colaboración, entre otros beneficios (Quezada, 2014).

El autor anterior considera que se debe identificar y aprovechar, a fin de mantener el papel de la intermediación de las TICs mediante lo siguiente:

- Linkedin*, la empresa que tiene la base de datos de candidatos más grande del mundo y que aglutina también la mayor demanda de empleo de las empresas, creó Lynda.Com, su propia plataforma de formación.
- Publishers* como *McGraw-Hill* o *Pearson*, han ido ampliando el modelo de Negocio adquiriendo o creando plataformas de distribución como *LiveMocha*, actualmente *HelloLingo*, o situándose detrás de plataformas como *Udacity*.
- Facebook* ha creado una formación gratuita de desarrollo de software, y una formación propia para capacitar a sus futuros empleados.
- Coursera* es la mayor plataforma de cursos en línea, asociada con más de 130 universidades de más de 30 países.

Entre algunos de los nuevos modelos de enseñanza aprendizaje que están acelerando su transformación

educativa en las universidades destacan los cursos online masivos y abiertos (MOOC) y soluciones híbridas (*Blended Learning*), por generar economías de escala, ser efectivas en términos de costo-beneficio al permitir llevar el conocimiento a personas que de otra forma no podrían hacerlo, reducir la desigualdad de oportunidades e incrementar su potencial de transformar sociedades enteras. También, se crean ambientes de aprendizaje virtuales a través de videos, tutoriales, redes sociales, chats y foros para la interacción entre profesores y estudiantes que permite a los alumnos avanzar a su propio ritmo, de acuerdo con sus aptitudes, preferencias y disponibilidad de tiempo (Holtz, 2017).

No se puede obviar, por ende, la creciente competitividad, y no solo entre instituciones de educación superior, sino con otros competidores provenientes de otras industrias (Google, Microsoft, Facebook) o de otros sectores del ecosistema de educación actual (Pearson, McGraw-Hill) que están haciendo pasos y tomando posiciones en el mercado de la educación superior.

En este sentido, existen cambios que están presionando a las universidades para incrementar exponencialmente el universo poblacional que deben atender (ubicuidad de las tecnologías, aumento del acceso de la población en edad laboral a estudios universitarios, facilidades económicas, traslado a centros poblacionales, creación de nuevas profesiones, entre otros), junto con la cantidad de opciones educativas que necesitan ofertar –nuevas carreras, planes de estudio, contenidos, materiales didácticos, etc.–, además de mantener actualizadas sus propuestas educativas existentes, sin olvidar, los cambios de fondo que requieren desde su filosofía educativa, reestructuración de los modelos pedagógicos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

Es aquí, donde las TICs juegan un papel fundamental como herramientas para enfrentar los retos del crecimiento de la población estudiantil en sus instalaciones y a distancia, mejorar los sistemas de gestión para hacerlos más eficientes, enfrentar

las restricciones presupuestarias, ayudar a la retención de los estudiantes con altas cifras regionales de deserción, así como crear y trabajar bajo modelos educativos innovadores como los MOOCs y soluciones de *Blended Learning*, entre otros ejemplos (Llorens, 2018). Sin embargo, el proceso de adopción de las tecnologías en las instituciones universitarias es limitado, la mayoría trabaja en proyectos aislados sin una visión transformadora de largo plazo.

Lo cierto es que, en la era del conocimiento y la globalización, la Universidad ha de reinventarse permanentemente

para no quedar como una institución obsoleta, para poder responder mejor a las necesidades y desafíos de un mundo en movimiento, con presiones de orden geopolítico (entorno VICA –volátil, incierto, complejo y ambiguo–). Esta reinversión pasa por prestar atención a los avances científico-tecnológicos, desarrollarlos, asumirlos y ser también más activa en la estrategia de innovación. En definitiva, se trata de asumir con plena consciencia la transición efectiva a la transformación digital y de impulsar la innovación digital en cada organización (Llorens, 2018).

Sin embargo, la inercia y la comodidad son un problema a enfrentar para conseguir el cambio esperado. Se debe potenciar la colaboración interdisciplinaria. Sin embargo, no hay que suponer que todos los proyectos organizativos con implicación de las TICs se transformen en proyectos ágiles, pues los métodos y salvaguardas de estos no permiten la puesta en producción directa al no contemplar temas cruciales como la seguridad o la escalabilidad, ya que lo que importa es el rápido prototipaje. En cualquier caso, debe quedar claro que esta cultura hace referencia a la institución.

Uno de los grandes retos, en este proceso será la capacitación del cuerpo docente (Altimeter, 2017) para adaptarse a la digitalización:

- Es necesaria la reformulación de contenidos a partir de la implantación de las nuevas tecnologías emergentes (en algunos casos ya reales) como la realidad virtual, la impresión 3D, o la inteligencia artificial. No debemos quedarnos en una simple transformación del medio, pasando por ejemplo del papel a un PDF escaneado o, en el mejor de los casos a un powerpoint (*digitization*), sino que debe haber una transformación real del contenido y de la interacción del estudiante respecto a este (*digitalization*).
- Deberá reformularse también la relación del profesorado respecto a los nuevos estudiantes (los *millennials*, la generación Z), donde los canales tradicionales dejan de ser prioritarios para ser complementarios.

Como se ha explicado en el artículo, el mero uso de la tecnología no es suficiente para dar el paso hacia la transformación digital. Hay que concienciar y formar a todo el equipo, para que saquen el máximo partido de las herramientas digitales en su día a día. Si se analiza desde diversos puntos de vistas, está claro que se debe cambiar las rígidas estructuras educativas actuales, derribar barreras y utilizar la tecnología para proveer contenidos educativos en cualquier momento.

Se debe potenciar una educación más fluida y más flexible para que se adapte mejor a las diversas necesidades, la rigidez actual de las estructuras universitarias en algunos casos, no favorece una educación adecuada.

CONCLUSIONES

La transformación digital en las organizaciones educativas es posible y necesaria comenzarla en la brevedad y será viable si los equipos que tienen que implementarla conocen a detalle la visión y la estrategia de la universidad, saben de manera clara a donde se desea ir y que se quiere alcanzar. Por donde se debe comenzar, que área, producto o servicio se debe digitalizar y mantener el foco en ello.

Así mismo, es importante comenzar a generar datos de todos los procesos que se efectúen, para luego gestionar su analítica y la correcta toma de decisiones en los futuros cambios, por cuanto la capacidad de reacción y adaptación de las IES serán claves para su supervivencia e innovación, debido al cambio acelerado de la sociedad, servicios que se ofertan e incluso las nuevas profesiones que surgen.

Alinear las expectativas de la sociedad y de las IES a través de la creación de nuevas carreras, integrar nuevas habilidades y conocimientos en los estudios profesionales, y crecer su oferta de educación continua para la población adulta, como parte de la nueva realidad donde las personas necesitan aprender para toda la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2017). *The ecological university: a feasible utopia*. Routledge.
- Barro, S. (2018). De la digitalización de las universidades a las universidades digitales. <https://www.universidad-si.es/de-ladigitalizacion-de-las-universidades-a-las-universidades-digitales>
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2013). *La Carrera contra la máquina*. Norton & Company.
- Cerezo, P., Magro, C., & Salvatella, J. (2017). Sobre la transformación digital y su impacto Socioeconómico. https://rocasalvatella.com/app/uploads/2014/12/rs-transf_digital_cast_3_0.pdf
- García, M. M. (2018). El impacto de la transformación digital en las empresas sociales. <https://www.iebschool.com/blog/impacto-transformacion-digital-empresas-sociales-digital-business/>
- Holtz, D. (2017). Beneficios y retos de la educación en línea. Milenio. http://www.milenio.com/firmas/dieter-holtz/beneficios-retos-educacion-en-linea-milenio_18_912088793.html
- 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.
- Llorens, F. (2018). *Transformación Digital de las Universidades: fontanería al servicio de la filosofía*. En *Las tecnologías de información y comunicación: con rumbo a la transformación digital en la Universidad de Guadalajara*. Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- Llorens, F. y Fernández, A. (2018). Aproximación a una medida de la transformación digital de las universidades. El blog de Studia XXI. <https://www.universidadsi.es/aproximacion-a-una-medida-de-la-transformacion-digital-de-las-universidades/>
- Pulido, A. (2019). La universidad al otro lado del espejo. Blog sobre Futuro e Innovación. <https://www.antonio-pulido.es/la-universidad-al-otro-lado-del-espejo/>
- Quezada, J. (2014) Retos en la docencia universitaria del siglo XXI, *Signos Académicos*, 1(1), 4-32.

63

ESCALA DE MEDICIÓN PARA LA IDENTIFICACIÓN DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS GEOMÉTRICAS. ENFOQUE DE PROBLEMAS EN CONTEXTO REAL EN EL TERCER GRADO PRIMARIA

MEASUREMENT SCALE FOR THE IDENTIFICATION OF GEOMETRIC SKILLS AND COMPETENCES. FOCUS ON PROBLEMS IN REAL CONTEXT IN THE THIRD GRADE PRIMARY

María Ashaw¹

E-mail: maria.ashaw@up.ac.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9209-9279>

Jaime Gutiérrez¹

E-mail: jaime.gutierrezg@up.ac.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5941-3892>

Evannys Zamora¹

E-mail: evannysyaneth@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3559-4801>

Yesenia Cesar¹

E-mail: dalc0623@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1517-0734>

¹ Universidad de Panamá. Panamá.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ashaw, M., Gutiérrez, J., Zamora, E., & Cesar, Y. (2020). Escala de medición para la identificación de habilidades y competencias geométricas. Enfoque de problemas en contexto real en el tercer grado primaria. *Revista Conrado*, 16(77), 490-494.

RESUMEN

Se determinó la confiabilidad y validez de un instrumento para medir las competencias y habilidades aplicadas por un grupo de estudiantes de tercer grado del nivel primario durante los procesos cognitivos de comunicación, conexión y reflexión en la resolución de problemas geométricos en los contextos personal, laboral, público y científico. El contenido evaluado es parte del Programa de Matemática del Ministerio de Educación de la República de Panamá. Los resultados muestran la validez y pertenencia del análisis de contenido realizado por el panel de expertos. El análisis de consistencia interna, según Kuder Richardson Formula 20, obtuvo una fiabilidad global de 0.75, lo cual indica que el instrumento diseñado tiene una alta confiabilidad. El Test de kaiser-Meyer-Olkin mostró que la relación entre las variables es 0.626 y la prueba de esfericidad de Bartlett obtuvo Sig. (p-valor) 0.00 < 0.05, lo cual aconseja la aplicación del análisis factorial. Los constructos se escogieron a través de un análisis factorial tipo varimax que explican el 78, 44 % de la varianza total obtenida.

Palabras clave:

Instrumento, competencia matemática, análisis de confiabilidad, validez, consistencia interna.

ABSTRACT

Reliability and validity were determined in an instrument that measures skills and abilities applied during the cognitive process of communication, connection and reflection, in the solve of geometrical problems by third grade students of primary school in personal, work, public and scientific contexts. The content to evaluate is based on the Ministry of Education's Math Program of the Panamanian Republic. The results show the validity and pertinence of the analysis of the content made by the experts' panel. The analysis of internal consistency, according to Kuder Richardson's 20th Formula, got a global reliability of 0.75, which indicates that the designed instrument has a high reliability. The Kaiser-Meyer-Olkin tests showed that the relation between variables is 0.626 and the Barlett's Spherical test got (p-valor) 0.00 < 0.05, which leads to the application of factorial analysis. The Items were chosen through factorial analysis, varimax type, that explain a 78.44% of the total obtained variability.

Keywords:

Instrument, mathematical competence, reliability analysis, validity, internal consistency.

INTRODUCCIÓN

El contenido de Matemáticas, en el currículo oficial del Ministerio de Educación de la República de Panamá, no ha sufrido cambios significativos, a pesar del avance de la Matemática en todas las áreas, y de su perspectiva de desarrollo para los próximos años, y del impacto en la economía y en la sociedad (Ashaw, et al., 2020). Castillo (2007), nos sugiere la necesidad de revisar contenidos, métodos y técnicas para enseñar y aprender Matemáticas e idiomas en las escuelas primarias frente al crecimiento y desarrollo continuo de la tecnología y de los cambios que demanda la sociedad de los sistemas educativos.

La niñez y la juventud de esta era está ávida de tener experiencias para mostrar sus capacidades de análisis, interpretación y de aplicación de conocimientos matemáticos en la solución de problemas concretos de la vida real (Ashaw, et al., 2020). De acuerdo a Morales, et al. (2019), la matemática requiere especial esfuerzo del docente, del gobierno y de la sociedad en general. Es por esto, que el aprendizaje del alumno no debe dirigirse a la reproducción de conocimientos básicos en áreas como Geometría y Aritmética. Los estudiantes deben ser capaces de resolver problemas matemáticos concretos en todos los contextos o ambientes de trabajo y deben ser aptos para aplicar y potenciar sus competencias matemáticas (OECD, 2017).

Un instrumento de medición es una forma científica de establecer un diagnóstico válido para poder implementar planes y estrategias educativas que contribuyan a modelar ambientes de trabajo en contexto real, en los cuales se tomen en cuenta el desarrollo de habilidades y competencias en los diferentes contextos de un problema. Por tanto, el objetivo del presente estudio es determinar la confiabilidad y validez de una escala de medición para la identificación de habilidades y competencias geométricas para la solución de problemas en contexto real en el tercer grado primaria.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación es de tipo transeccional descriptivo (Hernández, et al., 2014), donde se determinó la validez y confiabilidad de un instrumento para medir habilidades y competencias geométricas en el tercer grado de la escuela primaria de la República de Panamá. El instrumento es un diseño original, compuesto por 70 ítems sobre el contenido programático de Geometría de tercer grado de la escuela primaria, los cuales fueron distribuidos en siete áreas o competencias matemáticas: pensamiento y razonamiento, construcción de modelos, planteamiento y resolución de problemas, argumentación, comunicación,

representación y la utilización de operaciones y lenguaje técnico formal y simbólico, y planteados en contextos diferentes: personal, laboral, público y científico (OECD, 2017).

La muestra se seleccionó aleatoriamente, se escogió 159 estudiantes de tercer grado, 86 del género masculino y 73 del género femenino, de 11 escuelas correspondientes a las once zonas de la provincia de Panamá Oeste: C.E.B.G Nuevo Arraiján, C.E.B.G Naciones Unidas, C.E.B.G Leopoldo Castillo, C.E.B.G Victoria D' Spinay, C.E.B.G Federico Boyd, C.E.B.G Inés Martínez, C.E.B.G Bonga Centro, C.E.B.G La Valdeza, C.E.B.G Chica, C.E.B.G Punta Chame, C.E.B.G San José de San Carlos. Durante la prueba piloto los estudiantes desarrollaron el cuestionario de manera individual y autoadministrada. Los colegios seleccionados poseen diferente tipos de población estudiantil: C.E.B.G Inés Martínez, C.E.B.G Bonga Centro, C.E.B.G La Valdeza y C.E.B.G Punta Chame pertenecen a áreas de difícil acceso, por lo tanto, estas son escuelas multigrados en la que los docentes atienden varios grados a nivel primario; los colegios Federico Boyd, Victoria D' Spinay son colegios sobrepoblados. Debido a esta diferencia en las características varía la muestra por Zona.

El contenido fue validado por un panel de cinco expertos docentes con experiencia en el tema, con grado de maestría y doctorado, quienes evaluaron de manera individual todos los ítems del cuestionario.

Para el análisis estadístico se utilizó el software SPSS versión 25. Para la validez del contenido se determinó la razón de validez de contenido, CVR y la razón de validez de contenido modificada, CVR' para cada uno de los ítems mediante el modelo de Lawshe (1975), modificado por Tristán (2008), y el Índice de Validez de Contenido (CVI) para el instrumento global. Los ítems que no contaban con una ponderación mayor a 0.58 fueron eliminados. Se realizó un análisis de distribución de frecuencias por reactivo; análisis de consistencia interna; análisis de confiabilidad (prueba de Kuder Richardson 20); Prueba de Kaiser_Meyer-Olkin y Test de esfericidad de Bartlett y el análisis factorial tipo Varimax (Hernández, et al., 2014).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se validó el contenido del instrumento a través de la evaluación de un panel de expertos seleccionados por su experiencia e idoneidad en el tema a estudiar. Los expertos evaluaron la relevancia, la pertenencia, la redacción, claridad y adecuación de los ítems a la población objeto. Finalmente, se realizaron observaciones y recomendaciones a algunos ítems (Barraza, 2007).

Aquellos ítems que obtuvieron un CVR' mayor a 0.58 fueron seleccionados para formar el instrumento. En la tabla 1, aparece la lista de ítems aceptados por los panelistas y distribuidos por competencia matemática.

Tabla 1. Ítems por competencia según juicio de expertos.

Competencia	Ítems	Número de ítems
Pensamiento y razonamiento	1,2,3,4,5,6	6
Construcción de modelos	7,8,9,10,11,12	6
Planteamiento y resolución de problemas.	13,14,15,16,17	5
Argumentación	18,19,20,21,22,23	6
Comunicación	24,25,26,27,28,29	6
Representación	30,31,32,33,34,35	6
La utilización de operaciones y lenguaje técnico formal y simbólico.	36,37,38,39,40	5
Total de ítems de la prueba		40

La figura 1 muestra la distribución de frecuencias de los reactivos. Se observa que el 57 % de los reactivos tenían una mejor ponderación de los expertos. El diseño obtuvo un CVI global de 0.75, lo cual se clasifica como alta para el instrumento.

La región escolar de la provincia de Panamá Oeste en su estructura organizacional posee once zonas y para la muestra se seleccionó un colegio por cada zona, obteniendo así once centros educativos. Se obtuvo una muestra total de 159 estudiantes, con 86 del sexo masculino y 73 del sexo femenino, cuya distribución se presenta en la tabla 2.

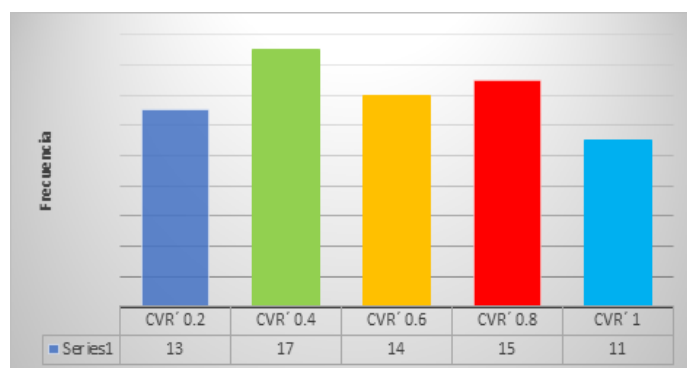


Figura 1. Distribución de frecuencia de ítems según CVR.

Tabla 2. Distribución de la muestra por colegio.

Zona	Colegio	Varones	Niñas	Frecuencia	Porcentaje
1	Nuevo Arraiján	7	13	20	12,6%
2	Naciones Unidas	14	11	25	15,7%
3	Leopoldo Castillo	14	6	20	12,6%

4	Victoria D' Spinay	12	8	20	12,6%
5	Federico Boyd	11	14	25	15,7%
6	Inés Martínez	2	4	6	3,8%
7	Bonga Centro	2	2	4	2,5%
8	La Valdeza	2	6	8	5%
9	Chica	6	2	8	5%
10	Punta Chame	3	3	6	3,8%
11	San José	13	4	17	10,7%
	Total	86	73	159	100%

Se realizó el proceso estadístico para obtener el índice de confiabilidad Kuder- Richardson 20 respecto a cada competencia que integra el cuestionario (Tabla 3) e igualmente en los reactivos que se mostraron aceptables. Por lo cual, se obtuvo una confiabilidad de 0.754, que según Orozco, et al. (2002), es un coeficiente de confiabilidad moderado.

Tabla 3. Indicadores de consistencia interna del instrumento.

Competencia	Kuder Richardson - 20
Pensamiento y razonamiento	0,76
Construcción de modelos	0,61
Planteamiento y resolución de problemas.	0,61
Argumentación	0,60
Comunicación	0,60
Representación	0,72
La utilización de operaciones y lenguaje técnico formal y simbólico.	0,60

Para determinar la medida de adecuación de la muestra para cada variable se realizó la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y luego el Test de esfericidad de Barlett (Tabla 4). El Test de Kaiser-Meyer-Olkin mostró que la relación entre las variables es baja (0.626) por lo cual no se recomienda la extracción de factores, toda vez que el mismo diseño ya tiene sus factores previamente definidos (competencias). En la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtuvo Sig. (p-valor) $0.00 < 0.05$; por esto se aceptó H_0 (hipótesis nula) por lo que, de acuerdo a Barlett se puede aplicar el análisis factorial.

Tabla 4. Prueba de Kaiser-Meyer- Olkin y test de Esfericidad de Barlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,626
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1706,936
	gl	780
	Sig.	0,000

Los constructos se escogieron a través de un análisis factorial tipo Varimax. Las iteraciones se iniciaron con autovalores mayores que 1 y se eligieron los reactivos que tuvieron valores propios mayores que 0,30 que explican el 78,44 % de la varianza total obtenida y que tenían un grado significativo en la varianza mayor a 0.43. La selección de los ítems para el instrumento final quedó establecida en la tabla 5.

Tabla 5. Análisis factorial con rotación varimax. Matriz de componentes rotados. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización varimax con Keiser. La rotación convergió en veinticinco iteraciones.

Competencia	Ítems	Número de ítems
Pensamiento y razonamiento	1, 2, 5, 6	4
Construcción de modelos	8, 9, 10, 11	4
Planteamiento y resolución de problemas.	15, 16, 17	3
Argumentación	21, 23	2
Comunicación	24, 27	2
Representación	30, 31, 32, 34	4
La utilización de operaciones y lenguaje técnico formal y simbólico.	36, 37, 38, 39, 40	5
Total, de ítems de la prueba		24

Los constructos por contexto quedan distribuidos según se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Distribución de ítems según el contexto del problema.

Contexto	Ítems	Número de ítems
Personal	8, 9, 10, 11, 30, 31, 32, 34	8
Profesional/ Laboral	15, 16, 17, 24, 36	5
Público	6, 40	2
Científico	1, 2, 5, 21, 23, 27, 37, 38, 39	9

El estudio estadístico permitió elaborar un instrumento fiable y validado para aplicarlo en las aulas de clases del tercer grado de primaria de la República de Panamá. El juicio de los expertos nos indica que el instrumento permite valorar las habilidades y competencias geométricas: pensamiento y razonamiento, construcción de modelos, planteamiento y resolución de problemas, argumentación, comunicación, representación y la utilización de operaciones y lenguaje técnico formal y simbólico, planteados en los contextos: personal, laboral, público y científico (OECD, 2017). La confiabilidad del instrumento de

0.75 según Kuder Richardson 20 significa que los ítems miden las variables especificadas en el diseño.

La escala elaborada permite evaluar como los estudiantes aplican las competencias matemáticas, en el desarrollo de problemas concretos en el área de geometría, y por tanto, los maestros pueden elaborar, de manera eficaz, sus clases y diseñar estrategias de aprendizaje significativo.

El instrumento puede utilizarse para realizar comparaciones de progreso en diferentes zonas de las distintas regiones de educación escolar, con el propósito de realizar adecuaciones académicas, tecnológicas y administrativas que permitan mejorar el rendimiento escolar.

CONCLUSIONES

La validación del instrumento de medición de habilidades y competencias geométricas en la solución de problemas reales a nivel de tercer grado primaria con un índice de 0, 75 según Kuder – Richardson 20 se muestra consistente para todos los casos. Una confiabilidad de 0.626 de acuerdo a Kaiser-Meyer- Olkin y Test de Esfericidad de Barlett que indicó la viabilidad del análisis factorial. Los reactivos finales del instrumento tuvieron valores propios mayores que 0,30, los cuales explican el 78,44 % de la varianza total obtenida y un grado significativo en la varianza mayor a 0.40 y aporta evidencia de la calidad técnica del instrumento en la evaluación de constructos.

El instrumento quedo compuesto por 24 ítems distribuidos en las siete competencias y en los cuatro contextos de trabajo, lo cual garantiza el objetivo propuesto en la investigación.

El instrumento puede ser utilizado para establecer nuevas técnicas, estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje que promuevan las habilidades y competencias innatas en los estudiantes en el desarrollo de problemas geométricos en contexto real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ashaw, M., Gutiérrez, J., Tuñón, R., Bethancourt, B., Beí-tía, J., & Cruz, N. (2019). Validación de un instrumento para medir competencias aritméticas en problemas reales a nivel de primer grado primaria. Conrado, 16(73), 91-99.

Barraza, A. (2007). Apuntes sobre metodología de la investigación. La consulta a expertos como estrategias para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. Universidad Pedagógica de Durango. INED, (7), 5-14.

- Castillo, A. (2007). Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 139-163.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Morales, L., García, E., & Durán, R. (2019). Intervención formativa para el aprendizaje de las matemáticas: una Aproximación desde un diplomado. *Revista Conrado*, 15(69), 7-18.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Orozco, C., Labrador, M., & Palencia, A. (2002). *Metodología. Manual teórico práctico de metodología para tesis, asesores, tutores y jurados de trabajos de investigación y ascenso*. Ofimax de Venezuela.
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para dictamen cuantitativo de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48.

64

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR

INTERDISCIPLINARITY AS A METHODOLOGICAL PERSPECTIVE FOR THE DEVELOPMENT OF THE PRAGMATIC LANGUAGE COMPONENT IN PRESCHOOL EDUCATION

Rebeca Yero Chávez¹

E-mail: rychavez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3120-9435>

Nancy Collado Sánchez¹

E-mail: jncollado@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4723-108X>

María Elena Franco García¹

E-mail: melena@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6523-8576>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba..

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Yero Chávez, R., Collado Sánchez, N., & Franco García, M. E. (2020). La interdisciplinariedad como perspectiva metodológica para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en la educación preescolar. *Revista Conrado*, 16(77), 495-499.

RESUMEN

La Educación Preescolar desempeña un papel significativo en la formación integral de los escolares. Su misión, objetivos y perspectivas precisan de procesos formativos pertinentes y creativos. La interdisciplinariedad constituye una visión transformadora del conocimiento, es expresión de una dinámica renovadora y auténtica a partir del sustento ético, cultural, político y social del contexto al que sirve, en un proceso cada vez más dialéctico donde lo instructivo hace comunión con lo educativo. Desde esta perspectiva, el desarrollo del lenguaje y sus componentes lingüísticos constituyen un objetivo priorizado en este nivel educativo. Cada uno afianza valores, actitudes, formas de actuación en consonancia con su naturaleza y función. El componente pragmático del lenguaje y su carácter social imprimen un sello muy peculiar al diálogo entre los sujetos sociales, pues, caracteriza la relación texto-contexto, la situación social comunicativa, la intención y finalidad comunicativas de los sujetos discursivos, desarrolla la dimensión cognoscitiva y eleva el nivel de creatividad de los actores dialógicos.

Palabras clave:

Comunicación, lenguaje, educación preescolar, interdisciplinariedad, competencia comunicativa, componente pragmático.

ABSTRACT

Preschool Education plays a significant role in the integral formation of school children. Its mission, objectives and perspectives require relevant and creative educational processes. Interdisciplinarity constitutes a transforming vision of knowledge, it is an expression of a renovating and authentic dynamic from the ethical, cultural, political and social support of the context it serves, in a process more and more dialectic where the instructive makes communion with the educational. From this perspective, the development of the language and its linguistic components constitute a prioritized objective at this educational level. Each one reinforces values, attitudes, and ways of acting in accordance with its nature and function. The pragmatic component of language and its social character give a very peculiar stamp to the dialogue between social subjects, since it characterizes the text-context relationship, the social communicative situation, the communicative intention and purpose of the discursive subjects, develops the cognitive dimension and raises the level of creativity of the dialogic actors.

Keywords:

Communication, language, preschool education, interdisciplinary, communicative competence, pragmatic component.

INTRODUCCIÓN

El contexto social precisa de procesos dinámicos, de formas novedosas de organización de la sociedad, de pensamiento y actuación creativa, de cambios actitudinales en el sujeto, protagonista del desarrollo social.

La educación cubana, rica en tradiciones, expresa un fuerte compromiso político-ideológico con el proyecto social; la caracteriza un alto sentido humanista y universal, calidad de los procesos medulares, solidez científico-técnica, y un alto grado de pertinencia e integración.

Calidad educativa implica transformaciones y renovación conceptual del proceso docente educativo; ello está condicionado por el carácter dialéctico de la educación; el cual es, al unísono, objeto y sujeto de los cambios. Su marcada dinámica social sistematiza las acciones docentes-educativas: la aplicación de métodos de enseñanza y aprendizajes desarrolladores que fortalecen las capacidades y potencialidades del pensamiento individual y colectivo, significando el desempeño cualitativamente superior de los actores sociales. Esta dinámica conforma el carácter interdisciplinario de la actuación docente.

La interdisciplinariedad como principio pedagógico y dialéctico del proceso educativo y su carácter integrador es requisito determinante en el diseño curricular. El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje signado bajo el prisma de la interdisciplinariedad permite la aplicación, en forma sistémica e interrelacionada, los conocimientos profesionales en las diferentes esferas de actuación y situaciones comunicativas, desarrolla las competencias profesionales en las esferas de actuación, la capacidad para establecer relaciones interpersonales, eleva el nivel de competencia comunicativa a la vez, que fortalece el sistema de valores éticos, estéticos, la cultura de actuación.

El enfoque interdisciplinario es dinámico en consonancia con las personalidades implicadas en la actividad educativa, los sujetos sociales integran conocimientos a través de discursos orales y escritos donde crean y recrean un conjunto de significaciones, estableciendo una serie de relaciones que propician diferentes prácticas comunicativas: verbales, no verbales, visuales, corporales, proxémicas, audiovisuales, kinestésicas, las cuales permiten construir un universo significativo en correspondencia con las áreas del conocimiento en la que se establece la situación comunicativa.

La elaboración y aplicación de diseños curriculares in-

terdisciplinarios en consonancia con los adelantos científicos y tecnológicos elevan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye una exigencia del contexto social e histórico. Las transformaciones educativas, metodológicas, investigativas tienen su expresión en cada uno de los niveles educativos. La Educación Preescolar, asume estos retos; su perspectiva axiológica está en correspondencia con la diversidad y naturaleza de sus actores sociales.

En este contexto, el lenguaje es un factor clave en el desarrollo del proceso docente -educativo con carácter interdisciplinario, esta singularidad se debe a que el mismo es expresión de las transformaciones sociales, por lo tanto redimensiona la calidad discursiva de los actores sociales, refleja el cambio; nuevos matices y expresiones califican la renovación social y cultural, la calidad discursiva legitima la personalidad como sujeto activo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en los presupuestos interdisciplinarios, en el nivel preescolar, garantiza riqueza léxica, semántica, morfosintáctica y pragmática, ello avala el desarrollo de la competencia comunicativa de los actores implicados.

En la Infancia Preescolar, el componente pragmático es relevante, refleja el nivel de desarrollo social del lenguaje de niños (as), la naturaleza de sus relaciones, actividades y calidad discursiva. Expresa con mayor nitidez la relación texto-contexto, el nivel de creatividad de los actores discursivos, especifica los actos de habla; qué y cómo y para qué se significan los principios de cooperación, las funciones comunicativas, la coherencia y la intención comunicativa.

El componente pragmático del lenguaje expresa la relación entre los hablantes y el contexto sociocultural, refleja el uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, condiciona acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o no lingüísticos, utilizados de acuerdo con la intención comunicativa.

La competencia pragmática legitima el hablar como un hacer. Lo anterior le adjudica su papel decisor en el desarrollo de la competencia comunicativa.

DESARROLLO

La educación es considerada como la arista más importante del desarrollo de una nación. La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, en sus objetivos de trabajo, proyecta su atención en esta dimensión. En este marco,

Cuba asegura una educación de calidad en todos los niveles formativos.

En el análisis realizado por Castellanos, et al. (2001), se reconoce que la misión de la educación es transmitir la experiencia y la cultura acumulada por la humanidad en su devenir histórico, se destaca la esencialidad de la labor educativa al promover formas desarrolladoras de actuación de los sujetos sociales, en consecuencia, es definida la relación dialéctica entre educación, aprendizaje y desarrollo; y la relativa independencia entre los tres procesos.

La Educación Preescolar, en consonancia con el contexto social diseña nuevos protocolos de actuación pedagógica; establece como elemento sustantivo del proceso de enseñanza-aprendizaje el perfeccionamiento de la Lengua Materna, pues, el lenguaje es el medio comunicativo por excelencia; al constituir la expresión material del pensamiento permite la formación y expresión de actitudes y sentimientos, ejerce un papel significativo en el establecimiento de las relaciones sociales y potencializa la calidad del discurso.

En la edad preescolar, el lenguaje oral y escrito facilita el proceso de socialización y, en consecuencia, el desarrollo de la personalidad y su nivel cognoscitivo. El niño(a), en su crecimiento, recibe una inmensa cantidad de información acerca de la realidad en la cual se desarrolla, ello implica la búsqueda de situaciones de comunicación que faciliten la organización de su contexto que le permitan el conocimiento de su entorno y la identificación y categorización de esa realidad.

Es significativo destacar que la calidad discursiva en el grado preescolar determina los futuros procederes lingüísticos de los escolares. Esta perspectiva determina la relevancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y condiciona protocolos metodológicos que infieren formas estratégicas de pensar y repensar la formación con calidad del escolar. Las relaciones interdisciplinarias dan un matiz significativo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La caracterización epistemológica de la enseñanza interdisciplinaria parte de la asunción de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, sustentado en los preceptos del enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky (1982), en el cual ambos subsistemas se basan en una educación desarrolladora que implica comunicación e intencionalidad en situaciones de aprendizajes creativos que coadyuvan al desarrollo integral de los escolares.

La enseñanza interdisciplinaria abarca educación a través de la instrucción; la primera edificada en altos valores éticos, morales y sociales y se materializa en las concepciones y campos cognoscitivos de la segunda. Una política educativa interdisciplinaria conlleva a la conceptualización transformadora-desarrolladora del escolar, razonada la interdisciplinariedad como un fenómeno lógico-explicativo de la interrelación presente en el binomio acción-pensamiento reflexivo.

El proceso educativo interdisciplinario está signado por formas de organización docente autóctonas, con objetivos, premisas, procedimientos definidos; su esencia y actividad transformadora conforman una unidad dialéctica: la enseñanza desarrolladora y el aprendizaje desarrollador. Esta perspectiva educativa se manifiesta en la calidad y nivel creativo de las interacciones sociales de los escolares, en la utilización y comprensión de procedimientos comunicativos que revelan la apropiación de signos verbales y no verbales, entre otros elementos como cultura de actuación.

Estudiosos del tema definen la enseñanza desarrolladora como *“el proceso sistémico 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 el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y transformar la realidad en un contexto histórico social concreto”*. (Castellanos, et al., 2002, p.44)

En consonancia, Castellanos, et al. (2002), destacan que *“el aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”*. (p.33)

La enseñanza interdisciplinaria garantiza calidad y creatividad del proceso educativo, diversas líneas conceptuales, desde su perspectiva, materializan la praxis educativa. Ellas son:

I. Componente conceptual:

- Sistema de contenidos de las asignaturas del grado.

II. Componente práctico-comunicativo-reflexivo:

- Praxis transformadora, expresión del sistema de valores.

- Relación sistémica y sistemática entre los actores sociales: Escuela-Familia-Comunidad.

II. Componente metodológico:

- Estructuración sistémica del trabajo metodológico en el grado y asignaturas.

Dichos componentes se materializan en la actividad educativa a través de los nodos interdisciplinarios, como forma del trabajo interdisciplinar, los cuales se definen como espacios significativos en la actuación pedagógica que posibilitan una cultura transformadora del hombre como sujeto activo; cultura que está en correspondencia con la historia vivida.

Los nodos inciden en el desarrollo del lenguaje, el cual por su doble carácter: social y psicológico, sustantiva la actuación superior del hombre, determina su personalidad y sistema de valores éticos-sociales. En los escolares de la Educación Preescolar es factor de suma importancia, pues condiciona el desarrollo de su personalidad, riqueza lingüística y sistema de conocimientos. Estas implicaciones fundamentan la validez de los nodos conceptuales.

En la praxis educativa, en el nivel preescolar, se identifican como nodos interdisciplinarios, los siguientes: sociedad, lenguaje, comunicación, valores familia, escuela y comunidad; cada uno con sus perspectivas y filosofía conceptual. Todos mediados por la cultura.

En la dinámica pedagógica los nodos interactúan con el Sistema de Contenidos y los Contextos Significativos; estas interacciones conforman el Eje Interdisciplinario.

El Sistema de Contenidos integra conceptos, leyes y regularidades en el contexto educativo, sistema de habilidades y valores, ello redundará en comportamientos éticos de calidad en correspondencia con la esencia comunicativa, eleva la cultura de actuación de los sujetos sociales implicados en el proceso dialógico-reflexivo. Los contextos significativos representan espacios praxiológicos que, en situaciones de aprendizaje, fortalecen y caracterizan las actuaciones e intenciones comunicativas de los sujetos discursivos.

El lenguaje, nodo interdisciplinario, sustantivo en la formación de niños y niñas del grado preescolar, posibilita los espacios de comunicación y aprendizaje, mediados por el intercambio cultural. En este contexto confluyen en estrecha relación dialéctica los componentes lingüísticos. Objetivos, singularidades metodológicas, desempeño comunicativo son factores que los caracterizan y diferen-

cian. Al componente pragmático corresponde un papel significativo en el desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares.

Domínguez García (2010), define la competencia comunicativa como *“la capacidad mental del hombre en la que se inscribe su desarrollo intelectual, que se manifiesta en la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de su historia y en la forma que establece la relación con sus semejantes está constituida por el conjunto de conceptualizaciones de los diferentes aspectos del mundo que rodean al hombre”* (p. 22)

La competencia comunicativa permite al sujeto social, en situaciones comunicativas, interpretar y usar apropiadamente el significado de las variedades lingüísticas, en relación con las funciones de la lengua y con las suposiciones culturales. Es la suma de disímiles competencias y su dominio permite al escolar ampliar sus niveles y cultura de actuación.

En el desarrollo de las diferentes competencias que conforman la competencia comunicativa, el componente pragmático es determinante, por su naturaleza y función social en él se expresa: la relación texto-contexto, la situación social comunicativa, la intención y finalidad del acto comunicativo, la dimensión cognoscitiva y nivel de creatividad de los actores discursivos.

Al mismo tiempo, es reflejo de la calidad lingüística del acto discursivo, especifica y detalla, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte del hablante como la interpretación que realiza el destinatario. Expresa la naturaleza de las relaciones de las unidades lingüísticas con otras capacidades inherentes al sujeto discursivo, tales como: memoria, asociación, razonamiento, nivel de decisión.

El nivel pragmático posibilita la iniciación, mantenimiento y calidad del acto comunicativo, distingue la peculiaridad discursiva de los sujetos sociales: saber iniciar, mantener y terminar el diálogo, incide, además, en la atención de los sujetos dialógicos. Permite hacer deducciones e inferencias sobre la intencionalidad comunicativa e interpretar adecuadamente los enunciados. El orden en el discurso (emisor-receptor) y la claridad del enunciado destacan la naturaleza de este nivel.

El componente pragmático refleja el desarrollo social del lenguaje de niños (as), la naturaleza de sus relaciones, actividades y calidad discursiva. Expresa con mayor nitidez la relación texto-contexto, la interacción y nivel de

creatividad de los participantes, destaca la naturaleza de los actos de habla; qué y cómo se significan los principios de cooperación, las funciones comunicativas, la coherencia y la intención comunicativa.

La naturaleza pragmática del acto comunicativo, en general, y de la infancia preescolar, en particular, obliga a una reflexión causal de los Contextos Significativos; ellos determinan el proceso de interrelación lingüística, las singularidades discursivas de los escolares, las interacciones pragmáticas; las que además de evaluar la actuación discursiva de los sujetos, distingue las particularidades de las personalidades implicadas en el acto lingüístico.

El análisis discursivo debe dirigir su accionar al segmento de niños y niñas que poseen un desfase cronológico evolutivo en la actividad lingüística, irregularidades comunicativas que inhiben el desarrollo de su personalidad en los diferentes contextos sociales: se altera la intencionalidad y finalidad comunicativa; esta última se compensa con mímicas y gestos naturales. La implicación lingüística en la función lúdica o imaginativa es mínima. La actividad lingüística se reduce a repetir y recordar enunciados, atribuir cualidades a los objetos y preguntar, regular la conducta, conseguir objetos, relatar y explicar acontecimientos. Todo ello tiene su expresión en la calidad de las interacciones comunicacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los diferentes componentes del lenguaje.

El componente pragmático, por su carácter social es decisor de los procesos en su conjunto: expresa la relación dialéctica entre el qué, el cómo y el porqué de la acción comunicativa, así como su organización y veracidad discursiva.

CONCLUSIONES

La enseñanza interdisciplinaria es una exigencia educativa motivada por la necesidad de promover procesos educativos desarrolladores, que impliquen a los actores sociales en aras de su crecimiento cultural.

Los nodos interdisciplinarios conllevan a un sistema conceptual integrador manifestado en una cultura de actuación ética superior, en un trabajo metodológico de los colectivos en pos de auténticas transformaciones de los sujetos a partir de una concepción educativa desarrolladora e integrativa.

La concepción metodológica, comunicológica e interdisciplinaria identifica la praxis dialógica como el espacio de

donde emerge el sistema de acciones educativas en aras del desarrollo del componente pragmático del lenguaje y la competencia comunicativa.

En la Educación Preescolar, el componente pragmático del lenguaje desempeña un papel sustantivo en el desarrollo integral de los escolares de la Educación Preescolar al estar condicionado por su naturaleza y función social, la relación texto-contexto, creatividad, intención y finalidad comunicativa de los actores discursivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., Silverio, M., Reinoso, C., & García, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. Pueblo y Educación.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M., & Silverio, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Domínguez García, I. (2010). *Comunicación y Texto*. Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los autores interesados en publicar en la revista Conrado deberán enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica: conrado@ucf.edu.cu

EXTENSIÓN Y ASPECTOS FORMALES

Para ser publicados en la revista los artículos no deben haber sido editados, ni estar en proceso de valoración para otra publicación; tampoco se publicarán investigaciones completas, sino sus resultados en forma de artículo científico. Los trabajos a publicar deben cumplir con los requisitos siguientes:

- Extensión entre 5 y 15 páginas (tipo carta).
- El tipo de fuente a utilizar será Verdana, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.
- En su estructura, cada trabajo estará conformado por: título (con no más de 15 palabras), nombres y apellidos (completos, no se deben poner iniciales) del autor/es (hasta 6), correo electrónico, Código ORCID y su filiación institucional. A continuación un resumen (en español e inglés, de no más de 200 palabras), palabras clave de 3 a 10 (en español e inglés), Introducción (en la que se excluya el diseño metodológico de la investigación), Desarrollo, Conclusiones, Referencias bibliográficas y Anexos (si fueran necesarios).
- Las páginas deben enumerarse en la esquina inferior derecha.
- Al resaltarse elementos del texto se utilizará cursiva, nunca “comillas”, negrita, versales o mayúsculas. Solo se utilizarán comillas en las citas textuales con menos de 40 palabras.
- Los gráficos e ilustraciones (en formato .JPG, con tamaño no mayor al de 10X10 cm) deberán estar insertados en su lugar correspondiente; y enumerados, según su orden de aparición.
- Las tablas nunca serán insertadas como imagen, contarán con interlineado sencillo y serán enumeradas consecutivamente.
- Las siglas se definirán la primera vez que se mencionen y solo se aceptarán aquellas universalmente aprobadas. Ej. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Las notas se localizarán al pie de página con un puntaje inferior, nunca al final del artículo. Se evitarán aquellas que contengan citas y referencias bibliográficas, solo se utilizarán las aclaratorias.
- Las referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 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
RNPSt: 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