

ISSN: 1990-8644

Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

• Volumen 17 • Número 80 • mayo-junio • 2021

“Procesos educativos en la era digital”

CITMA
CERTIFICADO

EDITORIAL
UNIVERSO
SUR

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



Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8844
RNPB: 2081

CONSEJO EDITORIAL

Director (a)

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

Editor (a)

Lic. Regla Dolores Quesada Cabrera, Universidad de Cienfuegos

Jefe de Edición

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

Junta editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

Editores asociados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Producción editorial

Correctores (as) de estilos

MSc. Alicia Martínez León, Universidad de Cienfuegos, Cuba

MSc. Dolores Pérez Dueñas, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Diseñador (a)

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

DI. Yunisley Bruno Díaz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Traducción y redacción en Inglés

MSc. Miladys Álvarez Migueles, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Soporte Informático

MSc. Miriam Serralvo Calá, Universidad de Cienfuegos, Cuba

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

CONTENIDOS

00 EDITORIAL.....	006
Eugenia del Carmen Mora Quintana	
01 _ LA HABILIDAD PARA LA RELACIÓN EMPÁTICA EN LA LABOR COMUNICATIVA DEL ENTRENADOR CON LOS ATLETAS	007
Julián Isidoro Montes Vera, Hugo Freddy Torres Maya	
02 _ INTEGRACIÓN DE LOS PROCESOS SUSTANTIVOS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE	021
Gustavo Adolfo Álvarez Gómez, Jorge Rene Viteri Moya, Danilo Augusto Viteri Intriago, Jesús Estupiñán Ricardo	
03 _ LA CLASE ENCUENTRO. SEMINARIO ACADÉMICO COMO BASE PARA DESPLEGAR EL MÉTODO CIENTÍFICO: UN CUASI-EXPERIMENTO EN LA FORMACIÓN	028
Fernando Agüero Contreras, Oscar Alberto Pérez Peña	
04 _ APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS MICRO Y PEQUEÑAS EMPRESAS	041
Alexander Frank Pasquel Cajas, Lorenzo Pasquel Loarte, Tomasa Verónica Cajas Bravo, Arcelia Olga Rojas Salazar, Manuel Alberto Mori Paredes	
05 _ PREREQUISITES FOR NATIONAL GOVERNMENT CONTROL OVER THE COUNTRY'S ELDERLY EDUCATION NETWORK: THE CASE OF RUSSIA	048
Gennadii G. Sorokin	
06 _ LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	055
Alba Rosa Pupo Kairuz, Wilson Eduardo Castro Núñez, Johanna Emperatriz Coronel Piloso	
07 _ REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN CUBA	061
Juan Dámaso González Sarría, Ana Fermina Vázquez Cedeño	
08 _ LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL VOCACIONAL PEDAGÓGICA Y LAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA	068
Renier Crespo Cancio, David Lorenzo Santamaría Cuesta, Isdarey Hernández González	
09 _ LUZ DIVINA EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA VILLA DE CUBA	078
Alcides Delfino Ferreira, José Erick Letusé Loyola, Yildaris Jiménez Rivera, Carina Celia Matos Cantillo, José Ángel Turro Gomero	
10 _ SELECCIÓN DEL DOCENTE TUTOR BASADO EN LA CALIDAD DE LA DOCENCIA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	088
Sharon Diznarda Álvarez Gómez, Ariel José Romero Fernández, Jesús Estupiñán Ricardo, Dionisio Vitalio Ponce Ruiz	
11 _ EL VALOR RESPONSABILIDAD EN ESTUDIANTES QUE ENFRENTAN LA COVID-19	095
María Miladis Rojas Izquierdo	
12 _ APRENDIZAJE PERMANENTE EN MILLENIALS PARA RENOVAR LA PRAXIS JURÍDICA EN GENERACIÓN DIGITAL	099
Manaces Esaud Gaspar Santos, Orlando Iván Ronquillo Riera, Génesis Karolina Robles Zambrano, César Elias Paucar Paucar	
13 _ USO DEL WHATSAPP EN MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA REGIÓN DE HUANCÁVELICA	107
Carlos Rodríguez Benites, Félix A. Canales Conce, Evelin Romero Carbajal	
14 _ DESARROLLO DE COMPETENCIAS CURRICULARES EN DOCENTES UNIVERSITARIOS. TALLERES EXPERIMENTALES METODOLÓGICOS	117
Dionisio Vitalio Ponce Ruiz, Edmundo José Jalón Arias, Karen Clemencia Triviño Vera, Pamilys Milagros Moreno Arvelo	
15 _ ESTIMULACIÓN DE LA ADHERENCIA TERAPÉUTICA EN NIÑOS CON TRATAMIENTO ORTODÓNICO	122
Gretel Rivas Pérez, Ivette Álvarez Mora, Clotilde de la Caridad Mora Pérez, Amarelys Morera Pérez, Yohana Rachel Martínez Román, Thalía Nancy Álvarez Mur	
16 _ ENTRE MÚSICA, PUREZA Y ALMAS, UNA HISTORIA: 40 AÑOS DEL GRUPO ISMAELILLO, LA SEMILLA ESCONDIDA	129
Alegna Jacomino Ruiz	

17 _ ESTRATEGIA METODOLÓGICA QUE PREPARA AL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO	138
Tahiris de los Ángeles Rodríguez Díaz, Arlex Alcibiades Valdés González, Osleidy Mantilla Suárez, Sulany Sánchez Curbelo	
18 _ EL AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	152
Daysi Soledad Alarcón Díaz, Orlando Alarcón Díaz	
19 _¿CÓMO CONTRIBUIR A LA TAREA VIDA DESDE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA DEL AÑO ACADÉMICO?	158
Virginia Bárbara Pérez Payrol, Yamilys María Bagué Luna, María de los Ángeles Luna Castro	
20 _ EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	166
Gloria Angélica Vallejos Salazar, Claudia Alexandra Guevara Vallejos	
21 _ LA FORMACIÓN ÉTICA DEL PROFESOR DE DERECHO Y SU INCIDENCIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	172
Alba Rosa Pupo Kairuz, Rosa Alba Pupo Kairuz, Ingrid Joselyne Diaz Basurto, Marcela Anarcaly Zambrano Olvera	
22 _ LAS CAPACIDADES INVESTIGATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA ...	178
Elena Córdova Ramírez, Julio Piscocya Jurupe, Marco Antonio Zurita Pinglo	
23 _ METACOGNICIÓN Y FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO. UN ESTUDIO EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA	184
Nielvis de la Caridad Senra Pérez, María Magdalena López Rodríguez del Rey, Gisela Bravo López	
24 _ LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA	194
Daniel Fernando Játiva Macas, Lourdes Elizabeth Romo Jiménez, Eudaldo Enrique Espinoza Freire	
25 _ LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA: SU PROCEDER MEDIANTE EL JUEGO	201
María de los Ángeles Luna Castro, Yamilys María Bagué Luna, Virginia Bárbara Pérez Payrol	
26 _ EL COMPONENTE ESTÉTICO EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE ODONTOLOGÍA	208
María Elena Infante Miranda, Celine Maybeth Toapanta Amores, Camila Alejandra Villafuerte Moya	
27 _ SISTEMA DE TAREAS DOCENTES INTEGRADORAS: CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN ÉTICA PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES CONTADORES	216
Yuania Castillo Padrón, Luisa María Baute Álvarez	
28 _ REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL. EXPERIENCIAS EN LA CARRERA DE DERECHO	223
María Elena Infante Miranda, Carlos Ramiro Hurtado Lomas, Scarleth Jasley Idrobo Castillo	
29 _ EL LIDERAZGO DIRECTIVO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	231
Elva Córdova Ramírez, Icela Rojas Idrogo, Sara Marín Ruiz	
30 _ TRANSVERSALIDAD DE LA VINCULACIÓN E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA, A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS INTEGRADORES DE CARRERA	237
Oswaldo Xavier Torres Merlo, Mireya Silvana Cuarán Guerrero, Sary Del Rocio Álvarez Hernández	
31 _ EL BULLYING, UN FLAGELO CONTEMPORÁNEO PRESENTE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ECUATORIANO	247
Denisse Gianela Romero Salazar, Jhon Alex Mejía Mendoza, Katherine Isabel Murillo Ocampo, Leonela Yajaira Granda Asencio	
32 _ METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA CARRERA DE DERECHO EN UNIANDÉS PUYO	255
Manuel Ricardo Velázquez, Oscar Roberto Espinoza Lastra, Marco Rodrigo Mena Peralta	
33 _ LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES BASADA EN PROYECTOS INVESTIGATIVOS	263
Dionisio Vitalio Ponce Ruiz, Edmundo José Jalón Arias, Luis Orlando Albarracín Zambrano, Lisenia Karina Baque Villanueva	
34 _ CONTROL Y EVALUACIÓN DE LA PREPARACIÓN DE LOS PORTEROS DE BALONMANO	268
Rolando Guerra Fontén, Yasser Stable Bernal, Acela Nancy Bernal Jova	
35 _ DISFUNCIONALIDAD FAMILIAR Y DEPRESIÓN DEL ADOLESCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA ENTRE LOS AÑOS 2016-2020	277
Rosa Luisa Enriquez Ludeña, Ruth Gissela Pérez Cabrejos, Roxana Ortiz Gonzales, Ysholde Consuelo Cornejo Jurado, Hugo Eladio Chumpitaz Caycho	

36 _ CRISIS ESTUDIANTIL EN PANDEMIA. ¿CÓMO VALORAN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS LA EDUCACIÓN VIRTUAL?	283
Teresa de Jesús Molina Gutiérrez, Carlos Javier Lizcano Chapeta, Sary del Rocío Álvarez Hernández, Tanya Tupamara Camargo Martínez	
37 _ EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, UN RETO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR	295
Eudaldo Enrique Espinoza Freire	
38 _ LA CLASE ENCUENTRO. REFLEXIONES EN TORNO A SU CONCEPCIÓN DIDÁCTICA	304
Lutgarda López Balboa, María Miladis Rojas Izquierdo	
39 _ EL MATERIAL DIDÁCTICO DE APOYO EN ADAPTACIONES CURRICULARES DE MATEMÁTICAS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	312
Mariuxi Elisbeth Colorado Espinoza, Francisco Samuel Mendoza Moreira	
40 _ APRENDIZAJE BICRÓNICO Y SU EFECTO EN LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS	321
Leyla Flores Carvajal	
41 _ ACTIVIDADES DE BIENESTAR EMOCIONAL PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN TIEMPOS DE POSTPANDEMIA	330
María Alejandra Blanco, María Eugenia Blanco, Bernabé Teodoro Vila Hinojo	
42 _ USO DE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA VIRTUAL COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL	339
Susy Morales Cobos, María Gracia Paredes Morales, Ronald Alexander Villa Astudillo	
43 _ EVALUACIÓN DEL COMPONENTE DE RELACIONES CON INSTITUCIONES EXTERNAS NACIONALES E INTERNACIONALES EN LA AGENCIA ACREDITADORA NACIONAL Y LA CENTROAMERICANA	348
Ana Álvarez de Barrios, José Félix Prado, Virgilio M. Sousa	
44 _ BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	356
Agustín Cortés Coss, Dina Elizabeth Cortés Coss	
45 _ LA COMPETENCIA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACION DEL PROFESOR DE BIOLOGIA	363
Selma Luisa Casaña García, Isidro Eduardo Méndez Santos	
46 _ ROTACIÓN DE PERSONAL Y CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA EMPRESA ELÉCTRICA DE DISTRIBUCIÓN DEL CANTÓN MILAGRO	371
Arnaldo José Márquez Coronel, Félix Enrique Villegas Yagual, Joselin Katherine Moreira Vera, Aldemar Javier Gaibor Plúas	
NORMAS	382

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana¹

E-mail: ecmora@ucf.edu.cu

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

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) se han convertido en herramienta fundamental para el desarrollo de los procesos en cualquier esfera de la vida social en los tiempos actuales, el uso de las TIC, permite la creación de nuevas estructuras las cuales impactan en la calidad de vida, el bienestar, el medio ambiente, la salud y muchos otros aspectos de la sociedad

El resultado actual, se evidencia en sociedades que se insertan a distintas velocidades en el uso de las tecnologías, cuyos quehaceres diarios se hacen más o menos eficientes y productivos; las redes sociales han permitido recuperar y crear relaciones; trabajar no tiene limitaciones de espacio y tiempo lo anterior se manifiesta

en el surgimiento, principalmente de herramientas, como el teletrabajo, tecnología que permite, mayor comunicación, movilidad, administración de recursos, aumento de productividad y libertad a la hora de trabajar y de relacionarse.

Esto estimula a los profesionales a cambiar su manera de trabajar; al permitir laborar desde su hogar o sitios remotos, sin dificultad, mediante el uso de las TIC desarrollando y potenciando habilidades en el desempeño de sus actividades.

Esta modalidad se utiliza en el mundo con mayor vigencia y validez en los tiempos actuales ante la pandemia COVID-19 que azota al universo, lo que ha permitido que todos los procesos laborales en cualquier esfera no se hayan detenido.

Cuba no ha estado ajena a los beneficios que aporta la utilización de esta herramienta y la ha potenciado como un freno a la movilidad de personas para evitar la transmisión del virus.

Las universidades cubanas son ejemplo del nivel de utilización del teletrabajo en todos sus procesos docentes y no docentes a través de la creación y utilización de plataformas, software, y otros medios para facilitar el desempeño tanto docente, no docente y estudiantil.

La Editorial de la Universidad de Cienfuegos ha estado involucrada en este proceso para responder a sus necesidades tal es así que su desempeño no se ha visto afectado en este tiempo de pandemia con sus publicaciones científicas (revistas, libros, monografía, memorias de eventos) manteniendo su visibilidad para satisfacción de sus usuarios.

La Revista Conrado ha mantenido sistematicidad en su salida periódica con calidad, respeto y profesionalidad, damos las gracias a todos los que de una manera u otra han propiciado que así sea y esperamos continuar contando con el apoyo de todos.

Muchas gracias por acompañarnos

Atentamente

Directora de la Revista

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

01

LA HABILIDAD PARA LA RELACIÓN EMPÁTICA EN LA LABOR COMUNICATIVA DEL ENTRENADOR CON LOS ATLETAS

THE SKILL FOR THE EMPATHIC REPORT IN THE TALKATIVE LABOR COACH-ATHLETES

Julián Isidoro Montes Vera¹

E-mail: jimontes@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8648-180X>

Hugo Freddy Torres Maya¹

E-mail: hftorres@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0606-8108>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Montes Vera, J. I., & Torres Maya, H. F. (2021). La habilidad para la relación empática en la labor comunicativa del entrenador con los atletas. *Revista Conrado*, 17(80), 7-20.

RESUMEN

La comunicación es un proceso esencial de interacción grupal en el medio social en que se desenvuelve entrenador-atletas. Ello permite determinar el nivel de influencia que alcanzan para el perfeccionamiento en el desarrollo de la habilidad empática para comunicarse en situaciones docentes, asociadas con el lenguaje deportivo y lograr un verdadero acercamiento humano entre atleta-entrenador y atletas. Para la elaboración de este artículo se tuvo en cuenta algunos factores en los procesos comunicativos como: competencia y habilidades pedagógicas comunicativas, funciones y categorías psicológicas de la comunicación, así como el nivel de influencia alcanzado en el desarrollo de la habilidad empática en diferentes situaciones asociadas con el lenguaje deportivo. Por lo anterior, se pretende caracterizar la habilidad para la relación empática en la labor comunicativa del entrenador con los atletas en su accionar durante los entrenamientos deportivos, dándole soluciones a las nuevas problemáticas mediante el desarrollo de la competencia comunicativa.

Palabras clave:

Relación empática, habilidades comunicativas, comunicación humana, formas comunicativas, comprensión mutua.

ABSTRACT

The communication is a main process of group integration in the social middle in which is developed coach-athletes. It permits decide the level of influence that reaches for the perfecting and develop of the empathic skill to communicate in educational situations, become a partner of the sport language and achieve a true human approach between athletes, coach and athletes. For the manufacture of this article keeps in mind some factors in the talkative processes as: competence and pedagogic talkative skills, function and psychological categories of the communication, as well as the level of influence in debt in the development of the empathic kills in different situations become a partner of the sport. Language for the previous tries to get characterize the skill for the empathic realization in the talkative labor coach-athletes in yours gesticulate during the sport trainings, by giving solve you to the new problem by means of the development of the talkative competence.

Key words:

Empathic report, talkative skills, human communication, form talkative, mutual comprehension.

INTRODUCCIÓN

La comunicación constituye en la actualidad un proceso esencial en la interacción grupal en el proceso del trabajo. El proceso de comunicación permite analizar la importancia que tiene en los seres humanos, unos en relación con otros, y reconocer cómo los estímulos más significativos que condicionan la conducta humana provienen de otros seres humanos, de sus conductas. Es así que en el proceso de comunicación se concreta la socialización del hombre, reflejando su necesidad objetiva de asociación y cooperación.

Este es el aspecto más complejo y profundo de la comunicación, que implica que en el acto comunicativo se tomen en cuenta los motivos, propósitos y actitudes del otro, comprenderlos y aceptarlos desde el intelecto, compartir las emociones y asimilarlos a la conducta propia.

El desarrollo de las habilidades comunicativas ha sido menos estudiado, pero se tiene referencia de varias investigaciones realizadas en diferentes contextos específicos, predominando las realizadas en actividades deportivas en los espacios comunitarios, las que han propuesto diferentes soluciones metodológicas y didácticas para la solución a los problemas presentados.

Es de acentuar que las habilidades comunicativas son aquellas que comprenden un conjunto de acciones que el sujeto domina y que le permiten conducirse en situaciones de comunicación. A partir de este planteamiento puede decirse que cuando el sujeto desarrolla habilidades comunicativas y las pone en práctica en los más diversos contextos comunicativos, logra una comunicación.

Al hacer un estudio sobre las habilidades comunicativas y pedagógicas en el campo de la comunicación educativa, Ojalvo (2017a), reconoce que la comunicación educativa es un área específica de las ciencias de la educación que está en plena conformación y desarrollo, su elaboración teórico-metodológica no está acabada.

Pero, añade Ojalvo (2017b), que *“para comprender la naturaleza de la comunicación que se establece en la clase entre el profesor y alumnos es imprescindible analizarla en un marco más amplio que comprende no solo las relaciones sociales en el aula, sino también los que se dan entre la clase, la escuela y la sociedad, la relación de los protagonistas del proceso docente con el saber y la cultura”*. (p. 203)

De ahí la importancia de las habilidades pedagógicas comunicativas que, han sido declaradas como aquellas acciones y procedimientos que el profesor o el entrenador deportivo pone de manifiesto al aplicar sus conocimientos pedagógicos y de la asignatura en la dirección

y control del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, y del entrenamiento deportivo, a la vez que evidencian el carácter de las relaciones que el profesor establece con los estudiantes y en el caso del entrenador con los atletas, permitiendo ejecutar lo que se ha planificado y organizado.

Las habilidades pedagógicas comunicativas son fundamentales, ya que la vía fundamental que tienen los profesionales aludidos para desempeñar su papel en el proceso pedagógico que ellos dirigen es precisamente la comunicación. Estas permiten interacción adecuada con otras personas siendo esta la vía más adecuada para llevar a cabo un proceso de comunicación afectivo.

Las habilidades comunicativas permiten que los profesores y entrenadores puedan contestar las interrogantes que sobre diversos temas tienen que ver con el proceso de preparación y competencias o de cualquier otra índole que puedan desarrollar los deportistas, el público, los diferentes medios de comunicación, etc.

En el enfoque del español comunicativo se han elaborado propuestas de valor vinculadas con la cultura física, el lenguaje deportivo y sus características, tipológicas de base para el desarrollo de habilidades comunicativas para una relevancia en la comunicación en las relaciones entrenador/deportista, deportista/deportista y deportista/contendiente.

Para los profesionales de la Cultura Física, el dominio de estas habilidades comunicativas, es de vital importancia. Sobre tal asunto no se han encontrado suficientes referencias de indagaciones realizadas por los profesionales o iniciadores en los estudios vinculados con la actividad física, por lo que se detectan exiguas investigaciones derivadas del asunto que se aborda.

En la labor que ejercen los entrenadores deportivos en las comunidades asociadas al problema de la comunicación, son más exiguas las exploraciones realizadas al respecto. Lo anterior fue motivo de inspiración de los autores para desarrollar el texto que se presenta debido a la importancia que ejercen las habilidades comunicativas en el desarrollo del deporte y sus resultados, destacando la comunicación empática.

Al considerar lo anterior, en este artículo se caracteriza la habilidad para la relación empática en la labor comunicativa del entrenador con los atletas en su accionar durante los entrenamientos deportivos.

DESARROLLO

En la literatura psicológica, sociológica y filosófica la actividad del hombre ha sido estudiada desde los más

diversos ángulos. La actividad es una categoría socio-histórica y como tal la analizan todas las ciencias sociales y, en parte, las ciencias naturales y técnicas. Mediante el análisis de la actividad se descubre, en las investigaciones teóricas, experimentales y aplicadas, el condicionamiento social de la psiquis humana, la psicología del individuo y el desarrollo de la personalidad.

La actividad es un activismo dirigido de los sistemas vivos, surgido sobre la base de sus relaciones con el medio circundante, con el fin de auto conservación. Es el conjunto de determinadas formas típicas de actividad, necesarias para la vida real del individuo (el juego, el trabajo) que desempeñan sucesivamente un papel rector en la ontogenia del hombre.

La actividad se ha mostrado como la intervenculación de acciones contrapuestas que se presuponen mutuamente: objetivación y desobjetivación. Y en ello se destacan dos tipos de actividad: el trabajo y la comunicación.

La actividad humana transcurre en un medio social, en activa interacción con otras personas, a través de variadas formas de colaboración y comunicación, por tanto, siempre, de una u otra forma, tiene un carácter social.

En íntima vinculación con la actividad, la comunicación se produce desde el nacimiento del niño a través de formas extraverbales. La actividad individual fue analizada por los fundadores del marxismo en su relación con la comunicación, ellos consideraban que el desarrollo del individuo se condiciona por el desarrollo de todos los demás individuos con quienes él se halla en comunicación directa o indirecta.

Por todo lo antes expuesto se considera que la actividad es la forma de activismo del ser humano llamada a reproducir las condiciones que trascienden su ser biológico: las relaciones sociales, la cultura, el propio individuo como ser biosocial y no solo como ser biológico. Son aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma. La actividad existe necesariamente a través de acciones.

El papel del sujeto de la actividad puede desempeñarlo un individuo concreto, uno y otro grupo social y, por último, la sociedad en general. No cabe duda que la actividad del individuo aislada constituye solamente una abstracción, ya que en la realidad el individuo está inmerso en el activismo de distintos grupos sociales, de su colectivo laboral, asociaciones profesionales, partidos políticos, clases y naciones.

La acción de dichos grupos se vincula a la actividad integral de la sociedad, y esto se logra a través de un

proceso de interrelación, intercambio, relación entre los hombres para ponerse de acuerdo, realizar acciones comunes, compartir sus ideas y opiniones. Todo ello puede ser posible a través de la comunicación, es por esto que para hablar de uno de estos componentes de la díada actividad-comunicación, es necesario hablar del otro componente.

Al valorar la comunicación como categoría psicológica se debe tener en cuenta la interrelación sujeto-sujeto en la actividad, ya que por medio de la comunicación el hombre adquiere conocimientos, habilidades, desarrolla sus opiniones, gustos, normas, se valora a sí mismo y a los demás. Se desarrolla su personalidad, pero al mismo tiempo la personalidad influye en la actividad y la comunicación que esta desarrolla.

Con el surgimiento de la existencia humana, desde hace milenios aparece la comunicación. A medida que el hombre fue evolucionando, surgió la necesidad de comunicarse de forma más efectivas con el fin de establecer una relación más estrecha entre los seres humanos de manera eficaz, hasta surgir el lenguaje hablado, donde el hombre fue dándole nombre a los objetos, fenómenos y diferentes situaciones en el medio que lo rodeaba surgiendo así el uso de la palabra como el medio fundamental de comunicación, mediante la cual se desarrolla y materializa a través del pensamiento. Por ello se puede afirmar que la comunicación es un proceso esencial de toda actividad humana al igual que la actividad física.

La comunicación es uno de los temas a los cuales se le presta atención en los últimos años, no solo por su repercusión en la concepción de la formación de la personalidad, sino también por la repercusión de la psicología.

“El proceso comunicativo es una categoría difícil de analizar en forma de sistema y con rigor por su complejidad. Independiente de la posición que se plantee en las diferentes ciencias sociales, se asume la imposibilidad de socialización sin la comunicación. Y en ello, la categoría comunicación se refiere a vínculos sujeto-sujeto; materializados en un proceso de intercambio.” (González, 2017)

La interacción se refiere al encuentro del sujeto con el objeto, que en este caso es otro sujeto. Al hablar de interacción se puede concebir tanto en la relación sujeto-objeto (sistema actividad) como en la relación sujeto-sujeto (sistema comunicación). Pero en ambas relaciones expresa una esencia diferente, no pueden homologarse. *“La interacción en el sistema actividad... constituye un elemento organizativo para alcanzar los fines de la actividad conjunta con relación al objeto. Esta se refiere al tipo de relaciones materiales, pero no puede transferirse de*

igual forma a otro sistema que expresa relaciones distintas” (González, 2017, p. 44)

Por ello, se puede hablar de términos de unidades comunicativas de interacción en González (2017), referidas por Lomov (1987), como actos conjugados-, como los elementos más simples que conforman el proceso comunicativo y que su integración logra la habilidad comunicativa.

Algunas de las particularidades de las unidades comunicativas de interacción declaradas por González (2017) son:

1. Suponen siempre a ambos sujetos, por lo que expresan un vínculo indisoluble de pareja, y cuando se den simultáneamente entre varias personas. Un gesto de escucha, una mímica, una palabra lleva implícita la persona a la que va dirigida.
2. Requiere un grado de semejanza y diferencia entre los sujetos. Un gesto tiene que tener marcos de referencia común y al mismo tiempo aportar una información nueva para el otro.
3. Son portadoras, en alguna medida, de las personalidades en su totalidad. Cada unidad de interacción, como puede ser retroalimentar al otro, expresa el conjunto de cualidades de quien la realiza (su tono, estilo, seguridad, cultura) y la personalidad del otro (si es inseguro y espera interacción por diferentes vías de esa retroalimentación, si por su sagacidad solo con mover la ceja le satisface lo que desea).
4. Expresan la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. No solo están conformadas por elementos de carácter cognoscitivo sino actitudinales, evaluativos, emocionales.
5. Están mediatizadas por las relaciones sociales. Al expresar la personalidad en su totalidad no obvia el lugar que ocupa en el sistema de relaciones sociales.
6. Se superponen e intercambian. Las unidades comunicativas de interacción pueden coincidir en el tiempo y en el espacio. Es como si a través de un medio se expresaran dos elementos diferentes.
7. Producen transformaciones en ambos sujetos, pero en grados diferentes.
8. Pueden o no tener correspondencia directa en contenido y significado para cada polo de la comunicación.

El desarrollo de las habilidades comunicativas no es posible si no se penetra en la esencia del intercambio que se produce en la vida cotidiana y en las relaciones interpersonales y sociales.

El desarrollo del ser humano, tiene lugar mediante el proceso de asimilación e interiorización de la experiencia histórico-social, que ha ido acumulando durante el tiempo

que ha vivido en sociedad, la comunicación y su contenido se da en base a la función social, la posición en el sistema de relaciones y la pertenencia a la comunidad del sujeto, produciéndose en el proceso de la actividad del hombre con sus semejantes. Para ello resultó y resulta la participación indispensable del lenguaje, ya sea hablado o escrito, que es quien constituye el medio esencial de la comunicación humana.

Desde su origen, el hombre necesita relacionarse con otros, y al hacerse más compleja su actividad laboral, producto del surgimiento de nuevos y variados instrumentos de trabajo, suscitó la necesidad de comunicarse con sus semejantes y dio origen al lenguaje, lo que hace que la comunicación es a la vez resultado y condición del proceso de producción.

Las formas comunicativas que el hombre conserva más primitivas, como el señalamiento con las extremidades, el gesto de llamado y el de rechazo, son formas que el ser humano a pesar de su evolución, sigue conservando y no las ha podido sustituir por otras.

Existen diferentes exponentes, sobre el tema de la comunicación en general y cada quien define el concepto de acuerdo al momento, corriente y objeto de estudio en que se sitúa, teniendo todo un punto de coincidencia, como lo podemos verificar en las exposiciones que siguen a continuación.

En las definiciones encontradas se plantea que la comunicación en el sentido amplio, incluye cualquier situación en la que se establezca una comunidad, en que se haga común alguna propiedad entre un número mayor o menor de cosas; indicándonos, que, según la raíz etimológica del concepto, tiene su origen en la palabra comunicativo. La palabra comunicación, es de origen latino, deriva del verbo comunis, que significa algo que es poseído de manera solidaria por varias personas. El diccionario de la lengua castellana la define como unión que se establece entre ciertas cosas mediante pasos, vías, canales y otros recursos, trato, correspondencia entre dos personas.

La comunicación requiere condiciones tales como, que el emisor se exprese con claridad, que sea comprensible lo que dice y que el receptor escuche sin dificultad. En el caso particular de la humana se base en dos momentos, que son: hablar y escuchar, dependiendo más de la oral, que tiene su base en la expresión verbal, por lo tanto, se considera como la actividad fundamental de todo ser humano. Existen otras formas como son: la corporal, la escrita, la gestual, la utilización de una u otra depende por lo regular del canal que se utilice.

La lengua es un instrumento que se utiliza para diversas finalidades, por su contenido y forma cumple con funciones específicas, clasificándose de forma más general en aquellas que consideran las funciones informativas, afectivo-valorativa, y reguladora.

Mediante la función informativa se promueve la transmisión de conceptos, datos, donde la persona se de una cultura materializándola mediante la función referencial o cognitiva del lenguaje y la metalingüística, contribuyendo a la formación de hábitos, habilidades y convicciones.

En esta transmisión de la cultura, la función afectivo-valorativa aparece como la conjugación de la individualidad de cada cual, con la necesidad de compatibilizar su papel social y personal, matizando la crítica y la autocrítica. Esta función está relacionada con la ética de cada profesión y con los estímulos y las sanciones que contribuyen a la autovaloración de los sujetos implicados. De ahí que los procesos comunicativos nos permiten conocer cuál es la opinión que los demás tienen de nosotros, pues ello es una valoración de las cualidades de la personalidad de los comunicadores.

Producto de la función reguladora debe darse una retroalimentación en el proceso comunicativo, para que el emisor pueda saber el efecto de su mensaje y a su vez el sujeto pueda evaluarse a sí mismo.

De la efectividad de la función informativa y de la afectivo-valorativa se permite conocer lo que piensan los demás sujetos de nosotros, para ello es necesario asimilarla, proceder en dependencia de ella y cambiar la actitud en lo sucesivo, manifestándose como función conativa del lenguaje (orden, peticiones y solicitudes).

La función informativa se basa en la transmisión de conceptos, datos, avisos, donde el individuo se apropia de toda cultura humana materializándola a través de la función referencial del lenguaje.

La función afectivo-valorativa permite transmitir sentimientos y valoraciones, contribuyendo a la estabilidad emocional de los hombres e influyendo en su realización personal, guardando estrecha relación con la ética, la moral, las creencias de cada sujeto y su influencia social.

La función reguladora establece una retroalimentación en el proceso comunicativo para el emisor donde puede apreciar el efecto de su mensaje y donde el receptor evalúa la información recibida. Permitiendo regular la conducta del receptor manifestando la función conativa del lenguaje.

También tenemos otras funciones lingüísticas de la comunicación como: la Referencial, Poética, Metalingüística,

Expresiva, Apelativa o Conativa, Fática o de Contacto. Donde se emplean signos para informar, transmitir sus impresiones y deseos, estado de ánimo o actitudes ante lo que dice, llamar la atención del receptor e influir en su comportamiento, así como para dar comienzo a la comunicación, o sea abrir o cerrar el canal comunicativo.

De lo analizado y de acuerdo a los autores consultados, se puede apreciar que definir el concepto de comunicación no es fácil, no obstante, se pone de manifiesto en el historicismo del concepto, que existen elementos indispensables para que pueda existir un mínimo de comunicación.

Como proceso consiste en la interacción social que mediante símbolos se produce en la actividad humana, donde el hombre se relaciona con el medio, y a su vez se establecen las relaciones entre cada uno de los componentes del proceso comunicativo, lo que se produce de forma dialéctica. Este implica la transmisión de resultados de la actividad psíquica, lo que permite el intercambio de ideas, puntos de vista, experiencias vividas, conflictos, necesidades y aspiraciones de los que entran en comunicación.

La comunicación, que se inició desde los albores mismos de la existencia humana, devino elemento necesario para el hombre como parte de sus relaciones sociales. Las relaciones sociales y la comunicación no son dos cosas situadas una al lado de la otra. Del mismo modo que la sociedad no existe como persona aislada, al margen de los individuos que la integran, las relaciones sociales no existen a margen de la actividad vital real y de la comunicación de las personas. En ello reside su unidad.

La comunicación fue y es un factor fundamental desde el punto de vista social en el desarrollo del hombre, tanto en lo psíquico como en lo sociológico. Mediante la evolución ontogenética del sujeto, ha tenido todo un desarrollo, así tenemos que el niño en su interacción con los demás adultos, logra establecer niveles de comunicación desde los más elementales, hasta los más complejos, en dependencia del estadio de desarrollo alcanzado; así van surgiendo nuevas necesidades y representaciones dentro del espacio interactivo en que está inmerso, de ahí la importancia de estimular desde las primeras edades la comunicación como aspecto fundamental en la formación de la personalidad.

La comunicación como proceso, ha tenido en su modelo inicial, diferentes complementaciones, de esta manera se muestra como un fenómeno que ha tenido modificaciones a través del tiempo, en su expresión más simple el proceso de la comunicación está constituido por tres elementos básicos: emisor, mensaje y receptor.

Según describe el modelo de referencia: el emisor: es el que proporciona la información, la fuente del mensaje, mientras que, como su nombre indica, el receptor es el destinatario de la información. El mensaje se refiere al contenido de la comunicación, es la información que se transmite. El canal es el soporte de la información. La codificación es el proceso a través del cual se “*prepara*” el mensaje para que pueda ser comprendido; mientras que la decodificación es su proceso inverso, que permite “*entender*” el mensaje.

A su vez, para lograr una adecuada decodificación, es importante que los signos utilizados en la transmisión del mensaje sean claros y entendibles, que el receptor conozca su significado y comprenda el sentido exacto de la información.

En el caso de la codificación y decodificación es importante que se tenga en cuenta el código que se utiliza y el que comprende, donde se tendrá en cuenta la selección de la información que se va a brindar; la decisión del lenguaje o canal apropiado; la valoración de la información a transmitir; la precisión acerca del momento y lugar para la transmisión del mensaje y la información sobre el conocimiento del receptor acerca de la información que se transmitirá y acerca del lenguaje que se utilizará, a fin de adecuar la transmisión a estas condicionantes.

En cualquier proceso comunicativo, es necesario tomar en cuenta toda una serie de elementos que, sin ser aspectos directamente involucrados en dicho proceso, lo afectan de una manera u otra, los que cuando son tenidos en cuenta, facilitan la comunicación; cuando esto no ocurre, pueden convertirse en barreras, o sea, en obstáculos que dificultan la misma.

Cuando el receptor envía una nueva información al emisor, basada en el mensaje que transmitió, a esa respuesta se le denomina retroalimentación o comunicación de retorno, cuando esto sucede, el que inicialmente era receptor se transforma en emisor y el que era emisor queda como receptor de la nueva información.

Otro elemento importante en el proceso comunicativo, es el campo de experiencia o comunidad de imágenes, del emisor y del receptor, ya que el proceso de la comunicación interpersonal es posible cuando existen campos comunes de experiencia cuando estos son muy diferentes, no se comprende el significado del mensaje, por lo que mientras más cercano esté el campo común de experiencia, más eficaz será la comunicación.

El acto de la comunicación es la unidad más pequeña susceptible de formar parte en un intercambio comunicativo y que una persona puede emitir con una única y

precisa intención, constituido también por la producción de una sola palabra, de un gesto, aunque más a menudo suele ir acompañado de una combinación de elementos verbales y no verbales.

En el proceso de comunicación aparece otro elemento: la interferencia o ruido que son los obstáculos de cualquier tipo, que distorsionan parcial o totalmente la comunicación.

Cuando el receptor se transforma en emisor y da una respuesta, ésta es ya una nueva información que igualmente tiene un solo sentido, cuando estas dos informaciones se unen y pasan a tomar parte de un mismo proceso de transmisión o intercambio de información, es cuando se puede hablar de comunicación.

Hemos explicado ya, lo que se denomina interferencia en el campo de la comunicación, y un tipo muy común aparece en la que tiene lugar entre el profesor y sus alumnos cuando no utilizan el mismo código. Este consiste en un sistema de signos cuya significación ha sido convenida por un grupo de personas, siendo el lenguaje un código en el que por apariencia cada palabra tiene un significado establecido de antemano por la sociedad. Así en muchas ocasiones, aunque se habla con los mismos términos y acerca del mismo tema, es posible que se obstaculice la comunicación. A esto se le denomina interferencia semántica.

Diferentes factores inciden en la comunicación. Estos factores se pueden dividir en dos grandes grupos: objetivos u externos y subjetivos o internos:

Los factores objetivos u externos se relacionan con las características de los estímulos que entran a formar parte del proceso comunicativo; mientras que los subjetivos se refieren a las particularidades de las personas que participan en este proceso, dentro de esta categoría se encuentran la intensidad del estímulo, el color, el contraste, la novedad, los estímulos indicadores, la sorpresa, la estructura, la redundancia y el contexto.

Los factores subjetivos o internos: muestran las características de las personas que interactúan en el proceso comunicativo, el repertorio, las motivaciones, la experiencia previa, las convicciones, los prejuicios y los estereotipos, la religión, la ideología, la cultura, las normas y valores, el lenguaje e idioma, las costumbres y hábitos de vida, el sexo, el estatus social, entre otros conforman estos factores.

La comunicación se considera una categoría polisemántica en tanto su utilización no es exclusiva de una ciencia social en particular. Lo humano está asociado indisoluble a la comunicación como forma de relación entre los

hombres. En este origen queda clara la relación entre el trabajo y la necesidad de comunicación.

De esta manera desde la perspectiva filogenética, la actividad y la comunicación como categorías psicológicas constituyen formas de relación humana con la realidad de manera complementaria e interdependientes.

Desde la perspectiva ontogenética, se ha demostrado la intervención de la actividad y la comunicación en su unidad en la formación y desarrollo de la personalidad. En esta idea resulta esclarecedora la concepción histórico-cultural, que plantea el papel de la actividad y comunicación en la socialización del individuo desde una posición dialéctico materialista, a partir de elaboraciones teóricas novedosas para la psicología y que han logrado trascender e influir de manera trascendental en enfoques contemporáneos.

La significación de este enfoque, desde esta posición dialéctico materialista es explicada claramente y se asume en este trabajo como fundamento psicológico en la comprensión de las relaciones entre la actividad y la comunicación.

Aunque no es posible hallar unanimidad en las definiciones conceptuales de estos autores y de otros, se encuentran referencias comunes que permiten distinguir ideas esenciales en la comprensión de la categoría comunicación.

El vínculo de la comunicación con la actividad como forma de relación humana: la comunicación entre los seres humanos transcurre en el contexto de una actividad que condiciona el encuentro comunicativo y las motivaciones específicas relacionadas con la comunicación y provocan la realización de actividades conjuntas entre las personas. De ahí el carácter complementario e interdependiente entre estas.

La comunicación constituye la expresión de las relaciones entre los sujetos. Su carácter plurimotivado variable, que a partir de los vínculos que se van construyendo en la propia relación se modifican en el tiempo. Es un proceso activo de interacción que implica la influencia mutua entre los participantes de acuerdo al intercambio de información, estados emocionales y comportamientos que estén implicados en la situación comunicativa.

En el estudio de la comunicación es importante destacar su carácter procesal, teniendo claro que el término proceso está asociado a cualquier fenómeno que presenta una continua modificación mediante el tiempo a partir de la interacción de los elementos que lo conforman. Este es un proceso dinámico entre individuos y/o grupos, que mediante un intercambio informativo sirve para establecer la

comprensión o un estado de comunidad. La estructura de este proceso es expresión de las relaciones que median entre los participantes de la comunicación.

En el vínculo de la comunicación y la educación existen modelos: modelo de educación con énfasis en los contenidos, modelo que se centra en los efectos y con énfasis en el proceso.

En una síntesis se pueden caracterizar de la siguiente forma:

Modelo de educación que hace énfasis en los contenidos: se caracteriza por el énfasis en la transmisión de información, asumiendo el profesor el lugar protagónico, tratando de inculcar nociones e introducirlas en la memoria del alumno, concebido como receptáculo. Es una educación vertical y autoritaria, que predomina en el sistema educativo formal.

Sustenta su influencia educativa en el modelo de educación monológico o trasmisor. La información transita esencialmente del profesor (emisor) al alumno (receptor), caracterizándose por ser unidireccional.

El modelo de educación que se centra en los efectos otorga gran importancia a la motivación y plantea como objetivo el cambio de actitudes. A este tipo de educación corresponde el modelo de comunicación persuasiva o dirigista, en donde el emisor-profesor continúa desempeñando un lugar principal y el receptor-alumno sigue subordinado. Se añade un elemento nuevo, la retroalimentación, que actúa como respuesta de retorno.

El profesor programa los contenidos, los objetivos de la enseñanza, concibe la retroalimentación en forma de estímulo y sanción, dándole una cierta participación al alumno, en forma de tareas o ejercicios repetitivos, buscando la consolidación de hábitos y habilidades. El progreso de programar el contenido se apoya necesariamente en la utilización de medios técnicos que son los de mayor influencia.

El modelo de educación que enfatiza en el proceso concibe la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. En este modelo el sujeto debe ir descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento.

El grupo ocupa un lugar especial en este modelo y es el eje del proceso. Hay que tener en cuenta cómo y en qué contexto se proporciona, siendo lo más importante la actitud crítica frente al objeto y no el discurso del educador en torno a este. De ahí que la información debe ir precedida de la problematización.

El modelo de comunicación para este tipo de educación es democrático, centrado en la participación dialógica, donde se da el intercambio entre docente y discentes en una relación comunitaria donde ambos sean emisores y receptores de mensajes indistintamente, interlocutores.

Las ideas anteriores guardan relación con los estudios realizados en las tres últimas décadas en torno a la relación comunicación-educación y de ello emerge la Comunicación Educativa como un área específica de las Ciencias de la Educación y cuya elaboración teórico-metodológica no es aún una construcción acabada. El término Comunicación Educativa no se ha empleado solo en relación con la educación escolarizada, sino que está vinculado a diferentes áreas de la práctica social.

La idea esencial de este modelo de comunicación para un tipo de educación, ajustada en la labor del entrenador con los atletas debe ser también democrático, centrado no solo en la participación dialógica, también en la empatía y en la relación empática.

Algunas consideraciones sobre la empatía y la relación empática

La empatía proviene del griego *empathia*, “entrar en sentimiento” llamada también inteligencia interpersonal en la teoría de las inteligencias múltiples es la capacidad cognitiva de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir. Este es un término que fue utilizado en sus inicios por los teóricos de la estética para designar la capacidad de percibir la experiencia subjetiva de otra persona.

También es un sentimiento de participación afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra, así como la capacidad que tiene el individuo para identificarse y compartir las emociones o sentimientos ajenos. La percepción del estado anímico de otro individuo o grupo tiene lugar por analogía con las emociones o sentimientos, por haber experimentado esa misma situación o tener conocimiento del mismo. La empatía se diferencia de la simpatía en que ésta sitúa la fusión afectiva a un nivel más intenso.

La empatía es la base esencial para la formación de la conducta altruista y moral. Es también indispensable para la identificación y comprensión psicológica de los demás, ya que supone la penetración de una conciencia A en otra conciencia B, penetración psíquica lo suficiente avanzada para que A experimente los sentimientos de B. Sin embargo, a veces se toma en cuenta como “comprensión o autopercepción intelectual”, en oposición a la identificación sentimental. Capacidad de empatía es por excelencia la que tiene la madre al percibir las necesidades y sentimientos de su hijo, y la capacidad de los hijos

de percibir las preocupaciones, alegrías o inquietudes de sus padres.

Por ello es importante resaltar el altruismo y la empatía en el proceso de intervención entrenador-atleta, dado que denota la disposición del ser humano que se manifiesta a través del comportamiento en virtud de la cual los individuos actúan en favor de sus semejantes de manera desinteresada, esto es sin la expectativa de una acción recíproca de gratificación (Faema, 2018).

En este sentido la Real Academia de la Española (2018), lo define como quien procura el bien ajeno aun acosta del otro o el fenómeno por el cual algunos individuos de la misma especie benefician a otros acosta de sí mismo, en otras palabras sería compartir la aflicción del otro es lo que mueve ayudarlo. Así mismo propone que la misma capacidad para el efecto empático, lleva a la gente a seguir determinando sus principios sociales.

Bolaños (2020), hace referencia a Cueva (2019), planteando que *“de igual manera el altruismo se relaciona con autoconciencia, flexibilidad cognitiva y procesos de autorregulación, un aprendizaje que se adquiere a partir de edades tempranas y es más evidente durante la madurez; sin embargo, es usual que los niños no quieran compartir sus juguetes con otros compañeros de juegos, debido a que el altruismo tiende a ser intencional y seleccionado, ellos son capaces de captar las necesidades de los demás, de ponerse en el lugar de otro, de experimentar simpatía cuando el otro está en necesidad, y se sienten responsables del bienestar ajeno, sin anticipar ninguna recompensa pueden experimentar satisfacción o elevación de la autoestima como resultado de su acción”*.

También la empatía tiene lugar en las relaciones humanas durante los procesos de modernización de las sociedades. La sociedad moderna obliga a sus miembros a mantener numerosas relaciones y a adoptar roles variados. En este tipo de sociedades, la capacidad de empatía de los miembros, también llamada *movilidad psíquica*, es esencial para su funcionamiento, ya que es la *“capacidad de adaptación a situaciones diversas, nuevas o cambiantes, en un medio en constante transformación”*.

El ser humano dispone de la facultad de compartir las emociones, tiene el don de empatía. En los últimos años se ha utilizado la terminología de empatía y su importancia en los espacios de la vida de las personas, pero para ello hay que conocer su verdadero significado y la connotación, para poderla usar en el ámbito educativo como mecanismo indispensable en el aprendizaje y la experimentación.

En el sistema educacional actual se requiere de la utilización de elementos sutiles para ser utilizados como herramientas didácticas, por lo que el estudio de la empatía aparece como un poderoso componente de comprensión y éxito en los procesos docentes educativo.

“En el mundo interconectado de hoy, la empatía brinda a los estudiantes la herramienta que necesitan para llevar vidas significativas y productivas. Las habilidades para la vida necesaria para que cada persona desarrolle plenamente sus capacidades no solo se aprenden en la familia o comunidad sino también en la escuela.” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2019)

En el proceso de formación integral de las nuevas generaciones en el sistema educativo desarrolla un modelo pedagógico actualizado que abarca desde la formación de seres humanos que interactúen y se preocupen con quienes lo rodean a diario relacionado con los sentimientos y emociones en el seno familiar, la sociedad y la escuela en cuanto a los procesos que se desarrollan.

Haciendo relevancia y recordando un poco, se conoce a nivel del mundo y con detalles que las personas nacidas en Colombia se caracterizan y se las diferencia por ser muy atentas, cordiales y serviciales; lo ideal sería vincular estas actitudes y particularidades en el sistema educativo.

Ciertas corrientes de pensamiento psicológico postulan que la mente humana tiene en común sensaciones y sentimientos. La única diferencia entre dos personas es el momento en el que se muestran dichos sentimientos, provocando emociones que motivan a actuar. Que una persona no sienta igual que otra en un momento dado, es por razones educativas, predisposición genética y condicionante hormonal, que inducirán a encauzar los estímulos de una forma u otra.

Un ejemplo de ello se aprecia en una experiencia en la provincia de Manabí-Ecuador los docentes se esfuerzan para lograr conexiones en el aprendizaje con sus educandas mediante las experiencias compartidas permitiéndole mejorar la comunicación y actitudes de los alumnos al percibir las necesidades, sentimientos y potencialidades. Facilitaron un buen resultado académico. Velez, et al. (2016), manifiestan que ***“cuando la persona tiene la buena intención o la predisposición para enseñar, de impartir valores, hábitos de cambio de comportamiento, no es suficiente la intención, tiene que estar preparado, esa acción, tiene su recompensa, ya que se logra la satisfacción personal. Por su parte quien recibe y participa en de esos conocimientos, el estudiante se siente satisfecho al igual que sus maestros por haber cumplido.”*** (p.3)

Por eso, infieren que la empatía es posible en un individuo capaz de razonar acerca de sí mismo, evaluar sus sentimientos y razonar acerca de otras personas de forma que no tienda a justificar sus propios deseos. El deseo sería la unidad de degeneración del pensamiento objetivo, y el grado de exactitud estaría desvirtuado, en mayor o menor medida, dependiendo la profundidad del conocimiento de uno mismo, o lo que es lo mismo, de su inteligencia emocional.

También parece ser que la empatía desempeña un papel significativo en la teoría de juegos y en la vida económica. Incluso expresiones de la psicología popular tales como “nosotros”, “nosotros los nacionales”, “nuestro pueblo”, etcétera, serían imposibles sin tal empatía (es decir, sin la asunción hipotética de la existencia de “personas parecidas a mí”). Parece ser que la capacidad de empatizar no es solamente importante para la observación de una conducta moral o social, sino paralelamente también para experimentar sentimientos como la envidia, el odio, guerras religiosas, etc.

Por otra parte, se ha observado que un determinado tipo de neuronas, las neuronas espejo, solamente se activan cuando el mismo acto que realiza un primate lo efectúa otro que es observado por el primero. De forma análoga, en los humanos se activa la misma área cerebral, en el curso de una emoción, al observar a otra persona en el mismo estado emocional. Se ha verificado también en experiencias que la empatía es mayor entre personas de idéntico sexo, raza o edad, y que el grado de empatía es muy variable de una persona a otra. Por tanto, la empatía parece ser un importante factor de cohesión social y es una ventaja evolutiva desarrollada por selección natural.

Además, parece que esta capacidad, al menos en las personas, es susceptible de desarrollo y aumento: se acrecienta más fácil en los que no han padecido problemas afectivos, con padres que se han ocupado de ellos, y que han vivido en un ambiente en el que han sido aceptados y comprendidos, han recibido consuelo cuando lloraban o tenían miedo, y que han visto como se promovía la preocupación por los demás... En definitiva, cuando las necesidades afectivas y emocionales han estado cubiertas desde los primeros años de vida.

Así pues, la empatía describe la capacidad intelectual de una persona de vivenciar la manera en que siente otra persona; posterior a ello, eso puede llevar a una mejor comprensión de su comportamiento o de su forma de tomar decisiones. Es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y responder de manera correcta a sus

reacciones emocionales. Como tal es un sentimiento objetivo cuyo desarrollo requiere un cierto tipo de inteligencia.

Quienes padecen autismo, síndrome de Asperger o determinadas psicopatías ven muy mermada esta capacidad cognitiva; por el contrario, quienes ejercen un liderazgo altruista suelen caracterizarse por el amplio desarrollo de esta capacidad. Los estudios demuestran que esta capacidad suele darse más a menudo en el género femenino de la especie humana, quizá por el hecho biológico de tener hijos y cuidarlos, aunque no es privativa del mismo.

Las personas con empatía son aquellas capaces de escuchar a los demás y entender sus problemas y motivaciones; por eso, poseen un alto reconocimiento social y popularidad, ya que se anticipan a las necesidades, antes incluso de que sus compañeros sean conscientes de ellas, y saben identificar y aprovechar las oportunidades comunicativas que les ofrecen otras personas. Esta capacidad se extiende entre especies, permitiendo al empático una mejor interacción con los animales; de manera inversa, algunos animales poseen también esta capacidad, como el delfín. Ciertos animales domésticos que han tenido un largo trato con el hombre, han sido seleccionados a causa de su empatía.

Nuevos estudios permiten suponer que existe una relación entre la imitación o simulación del comportamiento y la capacidad de empatizar; incluso en el mundo animal se investiga la capacidad de empatizar como un posible avance en la evolución, al posibilitar relaciones de cooperación o simbiosis. También es frecuente la empatía entre animales, incluso hacia seres vivos de otras especies.

En el uso común, es la actitud de estar disponible para otra persona, omitiendo expresar las propias preocupaciones, sentimientos y pensamientos, para ofrecerle la plena atención. Se trata de ofrecer una relación de calidad, fundada en un escuchar no valorativo, en el cual se concentra la comprensión de los sentimientos y necesidades fundamentales del otro.

La empatía es un mecanismo de la comprensión mutua en el proceso de comunicación y un medio de comprensión del otro. Solo que aquí se tiene en cuenta no la comprensión racional de los problemas de otra persona, sino más bien, la intención de responder emocionalmente a sus problemas. La empatía es la comprensión afectiva. Su naturaleza emocional se manifiesta precisamente en que la situación de la otra persona, por ejemplo, del partenaire de la comunicación, no tanto se medita cuando se siente profundamente.

Bassi (2016), afirma que *“la empatía activa multiplica la potencia de sentir y actuar. Desempeña un papel*

fundamental en la creación de nuevas ideas y en la transformación de la realidad, ya que significa la capacidad de comprender los problemas complejos de la actualidad desde muchos puntos de vistas y la capacidad de colaborar para resolverlos.” (p.15)

Sáenz (2017), destaca que *“la empatía tiene múltiples implicaciones en el fomento de valores universales básicos, conductas de ayuda pro-sociales y convivencia escolar en general”* (p. 18). Explica que educar con empatía y hacerla parte del sistema educativo favorece y mejora a la sociedad en general y forma seres humanos capaces de entender e identificar y tolerar las emociones de otros es aquí donde radica la importancia de fomentar una dinámica de comunicación activa con los demás.

Pérez (2020), define la empatía como *“una habilidad social imprescindible en el mundo actual, así lo plantea la teoría de las inteligencias múltiples. Es más importante relacionarse asertivamente con los demás para lograr el éxito que competir con ellos. Las instituciones educativas, por ejemplo, son un espacio donde podemos proponer con mayor rigor y claridad ideas acciones que nos ayuden a superar los retos antes descritos y los que se vayan presentando.”*

Además, la empatía es algo que siente el hombre por lo que otro sujeto está vivenciando, sentir lo que este está sintiendo. Al respecto a veces solo vemos en los otros la suficiencia, la modestia o el orgullo. Estos rasgos, los interpretamos en la mente, los tomamos en cuenta y en la línea de conducta de los demás, los compartimos, pero elaboramos nuestros propios comportamientos de otra manera.

La empatía se relaciona con el proceso de sintonía. La sintonía es aquel proceso que permite a los sentimientos ser aceptados y retribuidos. La empatía es alimentada por el autoconocimiento. Cuanto más consciente se esté de las propias emociones, con mayor facilidad se podrá entender el sentimiento ajeno.

La habilidad de saber cómo el otro se siente entra en juego en varias cuestiones de la vida. La clave para que se pueda entender los sentimientos de los otros está en la capacidad de interpretar los canales no verbales: tono de voz, gestos, expresión facial u otras señales. El poder interpretar sentimientos a partir de indicadores no verbales propician un mejor ajuste emocional y mayor sensibilidad.

La habilidad para la relación empática constituye un elemento dentro de la formación psicológica ejecutora-instrumental de la personalidad, importante a desarrollar para lograr la comunicación, pero a su vez muy difícil de operacionalizar, y, por tanto, muy carencial, pues como

indican algunos investigadores, tiene que ver con un proceso de anticipación de los estados psicológicos de los interlocutores.

La comunicación eficaz se obtiene cuando se es capaz de dominar la contradicción básica de esta: orientarse en el otro, en sí mismo y en la tarea, y por último, en el manejo de situaciones conflictivas mediante el proceso comunicativo.

A partir del análisis anterior y las exigencias en el estudio del tema, se adoptó en este caso, un enfoque del análisis de la propia comunicación del profesor/entrenador en su práctica, estudiando su ejecución en los diferentes factores de la propia estructura del proceso: el elemento informativo y el relacional.

Las dos primeras habilidades que a continuación se presentan, están centradas en la ejecución en cuanto al papel de emisor-receptor de cada persona que interviene en el acto de la comunicación y, por tanto, se refieren al componente informativo, y la tercera, a la ejecución en las cuestiones relacionales. Por lógica, por el necesario vínculo que existe entre lo informativo y lo relacional, cada una de estas interviene en la situación de comunicación, en su integralidad, y solo se separan para su estudio, como es el caso que se presenta en este artículo.

Las habilidades que propone Fernández (2002), son:

1. Habilidad para la expresión: dada por las posibilidades del hombre para expresar y transmitir mensajes, de naturaleza verbal o extraverbal.
2. Elementos que intervienen en esta habilidad son: La claridad en el lenguaje. Dada por la posibilidad de presentar un mensaje en forma asequible al otro, teniendo en cuenta su nivel de comprensión, la fluidez verbal, lo que implica no hacer interrupciones o repeticiones innecesarias en el discurso, la originalidad en el lenguaje verbal, uso de expresiones no estereotipadas, vocabulario amplio, la ejemplificación en diferentes situaciones, en especial, aquellas vinculadas a la experiencia del otro.
3. La argumentación, dada por la posibilidad de brindar la misma información de diferentes maneras, analizar desde diferentes ángulos, **la síntesis para poder expresar las ideas centrales de un asunto, y resumir en breves palabras**, la elaboración de preguntas de diferentes tipos, según el propósito del intercambio comunicativo; para evaluar comprensión, explorar juicios personales, y cambiar el curso de una conversación no deseada, etcétera, el contacto visual con el interlocutor mientras se habla, así como la expresión de sentimientos coherentes con aquello de lo cual se expresa en el mensaje a partir de la palabra y/o gesto y el uso de recursos gestuales de apoyo a lo expresado verbalmente o en sustitución, dado por movimientos de manos, posturas, posturas, mímica facial, etcétera.
4. Habilidad para la observación, dada por la posibilidad de orientarse en la situación de comunicación mediante cualquier indicador conductual del interlocutor, actuando como receptor.
5. Los elementos esenciales aquí serían: la escucha atenta, que implica una recepción bastante exacta de lo que dice o hace el otro durante la situación de comunicación y asumirlo como mensaje. La percepción de los estados de ánimo y sentimientos del receptor, pudiendo ser capaz de captar su disposición o no a la comunicación, actitudes favorables o rechazadas, estados emocionales, índices de cansancio, aburrimiento, interés, etc., a partir de signos no verbales fundamentalmente.
6. Habilidad para la relación empática: dada por la posibilidad de lograr un verdadero acercamiento humano al otro.

Los elementos esenciales serían en este caso los siguientes: la personalización en la relación, lo cual se evidencia en el nivel de conocimiento que se tiene del otro, la información a utilizar durante la comunicación y el tipo de reglas que emplearán durante el intercambio. La participación del receptor, dada por brindar estimulación y retroalimentación adecuadas, mantener un comportamiento democrático y no impositivo, aceptación de ideas, no interrupción del discurso del otro, promover la creatividad, etcétera. El acercamiento afectivo que puede manifestarse en la expresión de una actitud de aceptación, de apoyo y dar posibilidad de expresión de vivencias.

Se puede apreciar que las habilidades de observación y expresión, por su naturaleza informativa, son más fáciles de operacionalizar. No sucede lo mismo con aquellas que se refiere a la relación empática, donde interviene en gran medida lo emocional y el lenguaje extraverbal. Sin embargo, se coincide en lo que afirma Fernández (2002), **“este es uno de los elementos más carenciales y más complejos en las relaciones humanas”**. (p. 52)

Actualmente no existe una respuesta definitiva en cuanto al desarrollo de las habilidades empáticas en las personas. Este es un proceso mediante el cual se llega a las expectativas, anticipaciones de los estados psicológicos del interlocutor. Esto implica habilidades especiales y complejas que muestran cómo la comunicación es algo más que un accionar y reaccionar. Se considera que para lograr este acercamiento empático es necesario establecer una relación interpersonal, partiendo de un conocimiento explicativo de la otra persona, que posibilita la anticipación, y también el establecer un intercambio

aceptante, dando la posibilidad de expresiones emocionales que clarifiquen la intencionalidad de los mensajes intercambiados.

Sobre esta situación estas habilidades son susceptibles de ser instrumentadas con vistas a su entrenamiento a partir de ejercicios. Por supuesto, para lograr una competencia comunicativa se necesita también de sensibilización emocional con respecto a la relación interpersonal, desarrollo de actitudes favorables, formación de cualidades morales, estimulación del pensamiento flexible, creatividad.

Teniendo en cuenta lo planteado Domínguez (2010), *“la competencia comunicativa es 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 la historia y en la forma en que se establece la relación con sus semejantes. Debe considerarse toda la gama de necesidades que este presenta en el orden psicosocial, cognitivo, biológico y afectivo que se concretan en el medio sociocultural y se originan por las necesidades comunicativas”*. (p. 22)

Los investigadores proponen el trabajo con grupos que promuevan el desarrollo de actitudes, dirigidos por un facilitador que recurre, más que a un conjunto de técnicas, a propiciar el autoanálisis, la reflexión y la discusión grupal, y que se vale en particular de sus propias cualidades como comunicador para promoverlas en otras personas.

Se sugiere, además, tener en cuenta el cuidado de la voz, pues esta cobra interés especial en el ejercicio de la profesión, comunica el estado emocional del emisor y refleja de este modo la personalidad. Es aconsejable analizar los sonidos de la voz ya que son parte del aprendizaje y un referente que deja huellas sobre la labor docente.

Se consideran los siguientes criterios (Guzmán, 2018):

- La comprensión empática es posible cuando se practica la escucha activa y concentra su atención en la persona. El profesorado debe hablar lo necesario, para que sus estudiantes interactúen en clase y aprendan a escucharse.
- Control emocional: El personal docente que maneja conciencia emocional, atiende a los estudiantes y se toma el tiempo para favorecer la participación de cada uno. Es por ello que, el aula en inclusión, ha de ser un espacio de aprendizaje, rico en estímulos y orientado en unificar esfuerzos.
- Control visual: Es la técnica no verbal que el personal docente utiliza en el quehacer educativo y en su ejercicio, hace posible que ante situaciones que no se usen palabras, la mirada, transmita el sentir de la persona.
- Control visual: Es la técnica no verbal que el personal docente utiliza en el quehacer educativo y en su ejercicio, hace posible que ante situaciones que no se usen palabras, la mirada, transmita el sentir de la persona.
- A estos criterios añadimos otro, el vinculado con el aprendizaje significativo. Sobre este asunto Rodríguez, et al. (2020), insisten en:
- Vincular y fomentar la empatía en conjunto con el aprendizaje significativo creará estudiantes con habilidades personales que les permitirán la comprensión frente a situaciones complicadas encontradas en el medio, les facilitará la resolución de problemas y tener iniciativas para el trabajo articulado y en equipo. Es trascendental y necesario que el sistema educativo brinde al educando la oportunidad de que cada día reciba nuevos aprendizajes con un enfoque pedagógico vinculado con la empatía para que los estudiantes asuman conocimientos y manejen emociones a largo plazo, es decir: duradero.

Importancia social de la relación empática en la relación de la labor educativa del entrenador con los atletas

Olmos (2016), plantea que *“cuando más positivo es el vínculo y más fuerte es la empatía entre el educador y el niño, más posibilidades habrá de que pueda identificarse, con otras personas fuera de su primer círculo de relaciones, a ese niño, el profesor ayuda a aprehender la reciprocidad y las relaciones interpersonales por medio de otra mirada”*. (p.27)

Cada día los educadores favorecen a la humanidad con su trabajo; transformando la manera en que los estudiantes se reflejan en los aprendizajes alcanzados, mediante las bases formadas de los nuevos conocimientos, el campo de la educación es la inversión más esperanzadora, que está latente en la actualidad. Müller (2018), en este caso, exterioriza: *“Así los profesores se ven frente a un reto profesional para el que tiene que estar formado en un contexto académico. Además de los conocimientos de la materia, es necesario que aporten competencias de liderazgo creativas e inteligentes, pero también comunicativas y social-empáticas, para las que, por lo general, no están lo suficientemente entrenados”*. (p. 64)

El entrenador está vinculado a promover en sus atletas la comunicación y fortalecer la inteligencia desde el enfoque práctico tal como Figueroa & Funes (2018), muestran que además, el acto de aprender involucra varias dimensiones personales, no solo en el desarrollo de aspectos cognitivos, sino también las capacidades interpersonales, intrapersonales, la capacidad de adaptación, la resolución de problemas y la tolerancia al estrés, por lo que debe de considerarse en todo proyecto educativo como parte de

la formación integral del alumno, ya que son habilidades necesarias para el éxito en la vida y en el mundo laboral.

La habilidad para la relación empática adquiere hoy una vital importancia social por establecerse en la relación de la labor del entrenador con los atletas de la comunidad. Esta forma parte de la comunicación, la que constituye una necesidad en cualquier ámbito de la vida socialmente organizada; entendiendo entonces que la comunicación es un proceso por medio del cual emisores y receptores de mensajes interactúan en un contexto social dado.

En su evolución histórica la función de la comunicación ha sido, transmitir información, organizar el trabajo conjunto y conservar la estructura política de la sociedad, esto es en su carácter general, pero en su función individual es diferente, ya que se refiere al hombre y a sus etapas de desarrollo ontogenético, y en los diferentes momentos de su vida, surge como un proceso de cambio.

La interferencia en el campo de la comunicación aparece en la que tiene lugar entre el profesor o entrenador y sus alumnos cuando no utilizan el mismo código. Este consiste en un plan de signos cuya significación ha sido convenida por un grupo de personas, siendo el lenguaje un código en el que aparentemente cada palabra tiene un significado establecido de antemano por la sociedad. Así en muchas ocasiones, aunque aparentemente se habla con los mismos términos y acerca del mismo tema, es posible que se obstaculice la comunicación. A esto se le denomina interferencia semántica.

CONCLUSIONES

Algunas de las concepciones vinculadas con la comunicación permiten determinar el nivel de influencias que alcanzan para el perfeccionamiento en el desarrollo de la habilidad para la relación empática en situaciones docentes asociadas con el lenguaje deportivo y extradocente. De ello se deduce que una comunicación eficaz se obtiene cuando se es capaz de dominar la contradicción básica de esta: orientarse en el otro, en sí mismo y en la tarea, y por último en el manejo de situaciones conflictivas mediante el proceso comunicativo.

La habilidad para la relación empática está dada por la posibilidad de lograr un verdadero acercamiento humano al otro. Estas características se toman en cuenta en la comunicación de los entrenadores deportivos al considerar sus elementos esenciales. Algunos de estos son: personalización en la relación, participación del receptor y acercamiento afectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bassi, F. (2016). *La importancia de empatía en la educación*. https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/07/ESCUELASTRANSFORMADO-RAS-importancia_empatia_educacion.pdf
- Bolaños, V. (2020). *Promover la conducta empática y altruista en niños de 5 a 6 años a través del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas: Propuesta de intervención*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja.
- Cueva, G. (2019). *Altruismo, Una virtud extraordinaria*. Mentees Maravillosa. <https://lamenteesmaravillosa.com/el-altruismo-una-virtud-extraordinaria/>
- Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. Pueblo y Educación.
- Faema, A (2018) *Altruismo*. <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/A/altruismo.pdf>
- Fernández, A. M. (2002). *Comunicación educativa*. Pueblo y Educación.
- Figuroa, K., & Funes, M. (2018). *Inteligência emocional, empatia e desempenho acadêmico em estudantes universitarios*. (Tesis de licenciatura). Universidade Católica Argentina.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Empathy from and educational approach*. UNICEF. https://www.unicef.org/ecuador/media/3886/file/Ecuador_guia_inclusion_empatia.pdf.pdf
- González, B. (2017). *Reflexiones sobre la categoría comunicación y las unidades comunicativas de interacción*. En, V. Ojalvo Mitrany, *Comunicación Educativa, una invitación al diálogo*. (pp. 43-49). Félix Varela.
- Guzmán, K. (2018). *La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva*. Actualidades Investigativas en Educación, 18(3).
- Müller, S. (2018). *Empatia e tato pedagógico profissional: ¿um cinhecimento pedagógico e humanístico? Revista Nuevo Humanismo*, 6(1), 59-78.
- Ojalvo, V. (2017a). *Comunicación educativa*. . En, V. Ojalvo Mitrany, *Comunicación Educativa, una invitación al diálogo*. (pp. 171-201). Félix Varela.
- Ojalvo, V. (2017b). *Determinantes en la relación educativa*. . En, V. Ojalvo Mitrany, *Comunicación Educativa, una invitación al diálogo*. (pp. 203-226). Félix Varela.
- Olmos, A. (2016). *Empatia algunas reflexiones*. Instituto Alana.

- Pérez, E. (2020). *¿Cómo desarrollar la empatía en nuestros estudiantes?* <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/como-desarrollar-la-empatia-en-estudiantes>
- Real Academia de la Lengua Española. (2018). *Diccionario de la Real Academia*. RAE. <https://dle.rae.es/?id=28D9npK>
- Rodríguez, E., Moya, M. E., & Rodríguez, M. (2020). *Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico*. [Dominio de las Ciencias](#), 6(3), 23-50.
- Sáenz, J. (2017). *Promoción de la empatía en educación*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Salamanca.
- Velez, R., Ponce, C., & Solorzano, S. (2016). *Importância da comunicação na aprendizagem*. *Sathir*, (11).

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

02

INTEGRACIÓN DE LOS PROCESOS SUSTANTIVOS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE

INTEGRATION OF SUBSTANTIVE PROCESSES FOR THE IMPROVEMENT OF THE QUALITY OF LEARNING

Gustavo Adolfo Álvarez Gómez¹

E-mail: ua.gustavoalvarez@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7898-3076>

Jorge Rene Viteri Moya¹

E-mail: ua.jorgeviteri@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5705-4590>

Danilo Augusto Viteri Intriago¹

E-mail: uq.daniloviteri@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8250-6432>

Jesús Estupiñán Ricardo¹

E-mail: ub.c.investigacion@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1595-6174>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Álvarez Gómez, G. A., Viteri Moya, J. R., Viteri Intriago, D. A., & Estupiñán Ricardo, J. (2021). Integración de los procesos sustantivos para la mejora de la calidad del aprendizaje. *Revista Conrado*, 17(80), 21-27.

RESUMEN

La concepción integradora para la evaluación del impacto de los procesos sustantivos en universidades integra, de manera coherente y con carácter sistémico, entre otras, las características distintivas del desarrollo de los componentes: formativo, investigativo y extensionista. Su implementación, como parte del sistema de gestión de la calidad, permite a las instituciones el establecimiento de acciones de mejora continua para que la formación del capital humano y del conocimiento protagonicen la transformación social a la que se aspira. En tal sentido, la presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre la formación profesional y la calidad del aprendizaje en la Universidad regional Autónoma de los Andes. Se utilizó la investigación descriptiva, explicativa y con modalidad cuantitativa; entre las técnicas para la recolección de los datos se utilizan la observación visual, la revisión documental, las entrevistas y dos modelos de cuestionarios para indagar en los aspectos relacionados con la formación profesional y la calidad del aprendizaje; se realizan pruebas de confiabilidad estadística de los instrumentos desarrollados; estadística descriptiva para el análisis de las variables implicadas, inferencial para la correlación de variables y distribución de frecuencias mediante los cuadros y figuras estadísticas. Los principales resultados obtenidos en este estudio están asociados a la relación que se establece entre la formación profesional (docencia, investigación y posgrado) y la calidad del aprendizaje.

Palabras clave:

Procesos sustantivos, gestión por procesos, formación profesional, calidad del aprendizaje.

ABSTRACT

The integrative conception for the evaluation of the impact of substantive processes in universities integrates, in a coherent and systemic manner, among others, the distinctive characteristics of the development of the training, research and extension components. Its implementation, as part of the quality management system, allows institutions to establish continuous improvement actions so that the formation of human capital and knowledge may lead to the social transformation to which they aspire. In this sense, the objective of this research is to determine the relationship between professional training and the quality of learning at the Autonomous Regional University of the Andes. Descriptive, explanatory and quantitative research was used; among the techniques for data collection, visual observation, documentary review, interviews and two models of questionnaires are used to investigate aspects related to professional training and quality of learning; statistical reliability tests are performed on the instruments developed; descriptive statistics for the analysis of the variables involved, inferential for the correlation of variables and frequency distribution by means of statistical tables and figures. The main results obtained in this study are associated with the relationship established between professional training (teaching, research and postgraduate) and the quality of learning.

Keywords:

Substantive processes, process management, professional training, quality of learning.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) deben dirigir sus esfuerzos hacia la búsqueda de procesos de transformación que permitan ofrecer respuestas a las demandas sociales actuales, para lo que es necesario desarrollar una gestión universitaria de excelencia (Aguir Melians & Baute Álvarez, 2020).

Según Flores Caicedo (2010), las universidades constituyen sistemas sociales para la creación, adquisición, procesamiento, conservación y transferencia de conocimiento que, a través de estructuras complejas que engranan las funciones de docencia, investigación y extensión, tienen la finalidad de formar profesionales integrales para el ejercicio profesional en diferentes disciplinas, y que les permite la resolución de problemas sociales, científicos y técnicos, en favor del mejoramiento de la sociedad.

Cabe destacar que, la educación superior debe atravesar el umbral de la transmisión de conocimientos y técnicas por medio, solamente, de la docencia y la investigación. La preparación integral del profesional ha de materializarse a través de la vinculación con la sociedad, para adquirir protagonismo en la solución de los problemas sociales (Cisneros Quintanilla & Mendoza Bravo, 2018).

El proceso extensionista implica la generación, difusión y aplicación del conocimiento materializado en estrecho vínculo entre la universidad y la sociedad. La universidad, en su papel de transformador del entorno, contribuye a que la sociedad.

Estos procesos son el resultado de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), un concepto de dimensiones mucho más amplias y que tiene implícito, en primer lugar (para el caso de la extensión), la promoción de una proyección social, transferencia tecnológica, consultoría y asociación estratégica con los territorios, así como la capacitación de profesionales, funcionarios públicos y docentes. En segundo lugar, (para el caso de la investigación), orienta las investigaciones hacia la solución de problemas sociales mediante la interdisciplinariedad y la investigación aplicada enfocada hacia el desarrollo sostenible y el desarrollo humano. Finalmente, desde la óptica del proceso docente-educativo, la RSU organiza la gestión de la universidad como una organización socialmente responsable ejemplar donde, el estudiante aprende en y de la universidad en un ambiente de: cultura democrática, gestión ecológica, bienestar social y lucha contra la segregación mediante un proceso de enseñanza aprendizaje basado en proyectos de impacto social (De la Cuesta, et al. 2010).

No obstante, hoy día, ante escenarios cada vez más complejos impuestos por la globalización, se observa una desarticulación entre los tres procesos sustantivos (Terranova Ruiz, et al., 2019), principalmente, porque su gestión se realiza con enfoques funcionales. En tal sentido, una gestión basada en los procesos garantiza una orientación hacia la satisfacción del cliente, en la que los procesos son diseñados para obtener los objetivos de manera que puedan ser medidos, revisados y mejorados y, que los resultados deriven de un trabajo en equipo donde el compromiso de los miembros de la organización esté orientado hacia la mejora continua y la proactividad; y que las decisiones se tomen de acuerdo a las necesidades de los grupos de interés (Medina, et al., 2019).

Un elemento de importancia de las organizaciones que realizan una gestión basada en sus procesos resulta la documentación. Documentar correctamente los procesos garantiza la comprensión de los mismos sin que se pierda información, permite ahorrar tiempo, evita la aleatoriedad al efectuar las actividades, facilita la formación y el aprendizaje del personal y, además, favorece la automatización (El Assafiri Ojeda, et al., 2019).

Los aspectos anteriores permiten definir como insuficiencia en lo teórico y metodológico: la necesidad de implementar durante el proceso de formación del estudiante, el carácter integrador y científico de la práctica profesional para mejorar la calidad del graduado como una vía para engranar los otros dos procesos sustantivos: investigación y extensión.

La gestión por procesos conlleva una estructura coherente que representa el funcionamiento de la organización, un sistema de indicadores para evaluar la eficacia y eficiencia de los mismos, y la designación de sus responsables. Una vez que se proceda al análisis y medición de los resultados el próximo paso radica en identificar las interfaces de las actividades dentro y entre las funciones de la organización, con énfasis en los recursos, métodos y materiales que puedan mejorar las actividades para, finalmente, evaluar riesgos, consecuencias e impactos de las actividades en los clientes (Salvador Oliván & Fernández Ruiz, 2012).

Actualmente, la formación integral del profesional constituye un reto e implica responder a sus demandas desde diferentes perspectivas (Guillén Pereira, et al., 2020). Por tal motivo, la inserción del profesional en los procesos productivos y científicos en contextos cada vez más complejos e influenciados por cambios tecnológicos y la diversidad cultural requieren de la aplicación eficaz de métodos pedagógicos, didácticos y metodologías investigativas en el desarrollo interdisciplinar, multidisciplinar

y transdisciplinar del currículo de las asignaturas (Tapia Sosa & Estrabao Pérez, 2018).

En tal sentido, El Assafiri Ojeda, et al. (2020), realizan una propuesta generalizable que parte de la creación de grupos científicos estudiantiles para vincular la docencia y la investigación con impacto social a través de la práctica laboral del estudiante como una alternativa integradora para mejorar la calidad de la formación del futuro egresado.

Bajo estos preceptos la presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre la formación profesional y la calidad del aprendizaje en Uniandes.

Para dar cumplimiento a este objetivo se parte de la premisa y concepción de los procesos sustantivos como un proceso clave dentro del mapa de procesos de la institución (figura 1).

Según el conjunto de normas ISO 9000, que rigen la instauración de sistemas de gestión de la calidad en las organizaciones basadas en sus procesos, un mapa de procesos es una representación gráfica que muestra manera jerárquica la interrelación de los procesos organizacionales en: estratégicos, claves y de apoyo (International Organization for Standardization, 2015). En el caso de los procesos claves contienen las actividades esenciales que conducen al objetivo final de la organización y al cumplimiento de su misión. Son los que distinguen y caracterizan a la organización y son necesarios para la realización del producto o servicio que se ofrece.

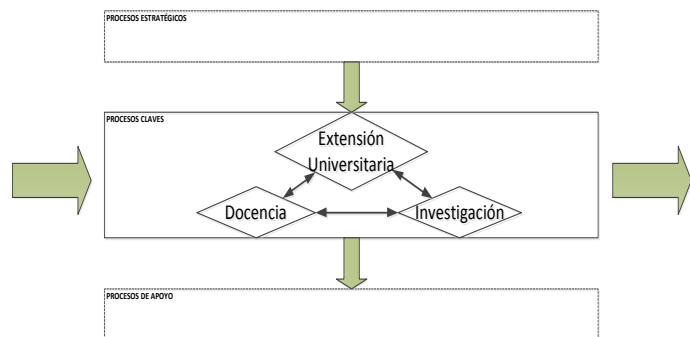


Figura 1. Modelo de mapa de proceso donde se muestra la relación entre los procesos sustantivos como un solo proceso clave en las instituciones de educación superior.

Según Gutiérrez Baffil, et al. (2019) el desafío que impone hoy la educación superior requiere una reconceptualización y remodelación de la gestión y organización educativa. Por tanto, la gestión de las IES no puede limitarse solamente a garantizar el cumplimiento de los planes y programas de estudio +, sino que debe proyectar el desarrollo integral de la institución, para cumplir con efectividad la función social que tiene encomendada.

Sobre esto, el destacado pedagogo Pedro Horruitiner Silva (2020), alega que, la efectividad en la aplicación del enfoque integral en las carreras está limitada. Ello se debe a que la insuficiente sistematicidad con la que se desarrolla constituye un problema que debe ser parte del contenido de la labor que se desarrolla en facultades y departamentos docentes, así como centros y grupos de estudios dedicados a las investigaciones pedagógicas.

A raíz de ello, el enfoque de integración de la tarea formativa implica que el estudiante pueda fortalecer y desarrollar sus habilidades o competencias durante su realización, de manera que exista complementariedad y retroalimentación entre los contenidos y objetivos de las asignaturas, las actividades investigativas y aquellas que se desarrollan para brindar respuesta a determinadas situaciones que se presentan en la sociedad (Martínez Isaac, et al., 2019).

Para lograr este propósito, las disciplinas deben constituir la columna vertebral del currículo y convertirse en el elemento integrador de la organización vertical, de manera tal que, el año académico sea el eslabón donde se concrete la gestión de los procesos universitarios y el proceso que dinamice los componentes académico-investigativo-laboral.

MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo y diseño en la presente investigación es de carácter descriptiva, explicativa y cuantitativa. Entre las técnicas para la recolección de los datos se utilizan la observación visual, la revisión documental, las entrevistas y dos modelos de cuestionarios para indagar en los aspectos relacionados con Formación profesional y la Calidad del aprendizaje. Se realizan pruebas de confiabilidad estadística de los instrumentos desarrollados; estadística descriptiva para el análisis descriptivo de las variables implicadas; estadística inferencial para la correlación de variables con el estadístico "Rho de Spearman" y distribución de frecuencias mediante los cuadros y figuras estadísticas. La validez se demuestra a través del juicio de expertos y la fiabilidad a través del alfa de Cronbach (0,809 y 0,797) para ambos instrumentos.

Como hipótesis de la investigación se plantea que: Existe relación directa y significativa entre la formación profesional y la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

A su vez, se declaran como hipótesis específicas las siguientes:

Hipótesis específica 1: *Existe relación directa y significativa entre la formación profesional y los resultados investigativos de los estudiantes.*

Hipótesis específica 2: *Existe relación directa y significativa entre la formación profesional y los resultados docentes de los estudiantes.*

Se identifica como variable independiente Formación profesional integrada por tres (3) dimensiones y como variable dependiente Calidad del aprendizaje; integrada por dos (2) dimensiones. La Tabla 1 resume las dimensiones de ambas, así como la escala empleada.

Tabla 1. Operacionalización de las variables.

Variable	Dimensiones	Escala	Nivel
Independiente Formación profesional	Docencia	Escala Ordinal Siempre = 5, Casi siempre = 4, A veces = 3, Casi nunca = 2 y Nunca = 1	Bajo Aceptable Bueno
	Investigación		
	Extensión		
Dependiente Calidad del aprendizaje	Resultados investigativos	Mala calidad en el aprendizaje = 1; Regular calidad en el aprendizaje = 2; Media calidad en el aprendizaje = 3; Buena calidad en el aprendizaje = 4; Excelente calidad en el aprendizaje = 5	Bajo Aceptable Bueno
	Resultados docentes		

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Son elaborados dos instrumentos para la recolección de los datos en la investigación. El primero relacionado con la variable “Formación profesional”, encuesta tipo cuestionario con escala de valoración Likert: Siempre = 5, Casi siempre = 4, A veces = 3, Casi nunca = 2 y Nunca = 1. El segundo instrumento, relacionado con la variable “Calidad del aprendizaje”, con escala Likert de cinco (5) niveles: Mala calidad en el aprendizaje = 1; Regular calidad en el aprendizaje = 2; Media calidad en el aprendizaje = 3; Buena calidad en el aprendizaje = 4; Excelente calidad en el aprendizaje = 5.

El primer instrumento es aplicado a una muestra de 234 estudiantes para obtener sus consideraciones sobre la Formación universitaria, basada en las dimensiones definidas (docencia, investigación y extensión); mientras el segundo es una evaluación cualitativa y cuantitativa otorgada por 39 docentes a los 234 estudiantes encuestados a partir del análisis de los resultados docentes e investigativos, reflejados en: notas académicas, publicaciones científicas, participación en talleres, etc.

El resultado total promedio por ítems, para cada una de las variables, se clasifica en Bueno, Aceptable y Bajo, según la escala propuesta por Medina Nogueira, et al. (2019a), (tabla 2).

Tabla 2. Escala de los valores considerados bajos, aceptables y buenos.

Valoración	Bajo	Aceptable	Bueno
Escala	1 1,8 2,6	3,4 4,2	5

La validación de los instrumentos de investigación se realizó a través de la evaluación y criterios externos de expertos que lo analizaron y determinaron si el instrumento es válido o no para medir la variable en cada caso. Dada la validez del instrumento por juicio de expertos donde se obtuvo el valor de 91, se concluye que la prueba tiene un nivel de validez excelente.

A su vez, los instrumentos son sometidos a la prueba de confiabilidad, comprobados a través del estadígrafo del coeficiente Cronbach. El valor obtenido en cuanto al instrumento que mide la variable formación universitaria es 0,809 y 0,797 para el de calidad en el aprendizaje por lo que se afirma ambos instrumentos son confiable (Hernández Sampieri, et al., 2014).

Primeramente, son procesadas las respuestas de los estudiantes como resultado de la aplicación del cuestionario relacionado con la variable “Formación universitaria”. La tabla 3 resume los resultados obtenidos en dicha variable.

Tabla 3. Resultados obtenidos para la variable “Formación universitaria”.

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	103	43,87
Aceptable	94	40,31
Bajo	37	15,81
Total	234	100,0

De los resultados se concluye que de los 234 (100 %) encuestados, el 84 % del total de encuestados consideran que la formación universitaria es Bueno (43,87 %) o Aceptable (40,31 %), sin diferencias significativas en ambos casos; mientras que 37 de los estudiantes (15,81 %) afirman que es Bajo. Asimismo, la tabla 4 y figura 2 resumen los resultados obtenidos en la variable “Formación universitaria” para cada una de las dimensiones que la componen.

Tabla 4. Resultados obtenidos en la variable “Formación universitaria” para las dimensiones que la componen.

Dimensiones	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Docencia	Bueno	147	63
	Aceptable	74	32
	Bajo	13	6
Investigación	Bueno	82	35
	Aceptable	95	41
	Bajo	57	24
Extensión	Bueno	79	34
	Aceptable	114	49
	Bajo	41	18

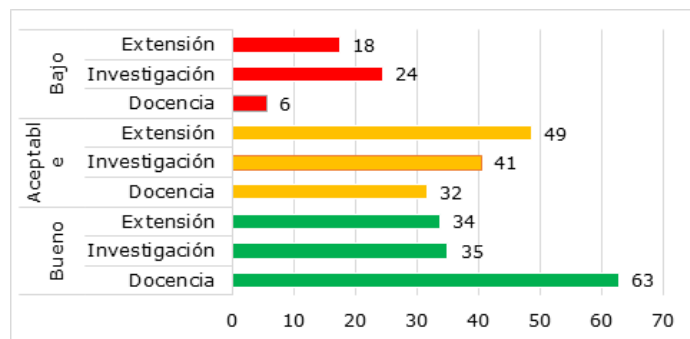


Figura 2. Resultados porcentuales obtenidos en las dimensiones de la variable “Formación universitaria”.

Según las respuestas obtenidas por los estudiantes en cada una de las preguntas asociadas a las dimensiones de la variable “Formación universitaria” sobresalen los resultados Bueno y Aceptable en cada una de las dimensiones. Destaca Docencia como el resultado de mayor porcentaje obtenido (63 %), siendo este Bueno, mientras que Extensión e Investigación con mayormente considerados Aceptables. Se aprecia además que Bajo es considerado por mayor número de estudiantes la Investigación (24 %) y la Extensión (18 %); no así el caso de Docencia solo considerada Bajo por 13 del total de los estudiantes encuestados.

Por otro lado, en la tabla 5 se muestran el resumen de los resultados obtenidos para la variable “Calidad del aprendizaje” como consecuencia de la aplicación del instrumento desarrollo a los docentes.

Tabla 5. Resultados obtenidos para la variable “Calidad del aprendizaje”.

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	86	36.89
Aceptable	95	40.74

Bajo	52	22.36
Total	234	100,0

Se aprecia que de los 234 (100%) estudiantes analizados por los docentes, se considera que 95 estudiantes (40,74 %) están en un nivel de proceso en cuanto a la calidad del aprendizaje Aceptable, 86 de estos (36,89 %) se consideran que está en un nivel Bueno y 52 (22,36 %) en un nivel Bajo.

Por otro lado, la tabla 6 y figura 3 resumen los resultados obtenidos en dicha variable para las dos (2) dimensiones que la componen.

Tabla 6. Resultados obtenidos en la variable “Calidad en el aprendizaje” para las dos (2) dimensiones que la componen.

Dimensiones	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Resultados investigativos	Bueno	41	18
	Aceptable	98	42
	Bajo	95	41
Resultados docentes	Bueno	139	59
	Aceptable	74	32
	Bajo	21	9

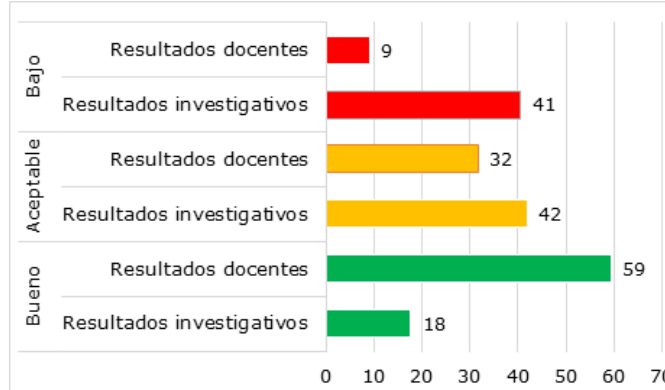


Figura 3. Resultados porcentuales obtenidos en las dimensiones de la variable “Calidad en el aprendizaje”.

De estos resultados sobresalen con un acumulado de 91 % los valores porcentuales Bueno (59 %) y Aceptable (32 %) relacionados con la dimensión Resultados docentes. En el caso de la dimensión Resultados investigativo no existen diferencias significativas en los valores Bajo (41 %) y Aceptable (42 %), el 83 % de los docentes considera que los estudiantes presentan resultados investigativos en una escala de valores considerados bajos y aceptables (media = 2,8); y solo el 18 % de los estudiantes son considerados con resultados Bueno.

Para analizar la correlación de las variables planteada en cada hipótesis el estadístico más adecuado para determinar la correlación entre las variables de estudio es Rho Spearman debido a que las variables poseen una escala de medición ordinal. Luego, para determinar el grado de correlación que existe entre ambas variables o entre dimensiones. Se tiene en cuenta un nivel de confianza del 95% y un nivel de significancia $\alpha = 5\% = 0,05$. La regla de decisión en cada caso es: se debe aceptar H0 si: Sig. (p valor) $\geq \alpha$, y rechazar H0 si: Sig. (p valor) $< \alpha$. En el caso de la hipótesis general son planteadas las hipótesis de trabajo siguiente:

H1: Existe relación directa y significativa entre la formación profesional y la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

H0: No existe relación directa y significativa entre la formación profesional y la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Dado que Sig. (p valor) $< \alpha$ ($0,001 < 0,05$) (tabla 7) se acepta la hipótesis del investigador (H1) y se rechaza la hipótesis nula (H0), por lo que las variables “formación profesional” y “calidad del aprendizaje” son dependientes.

Tabla 7. Correlaciones de las variables de cada una de las hipótesis planteadas.

Hipótesis general			
Variables			
Formación profesional	Coeficiente de correlación	1,000	,825**
	Sig. (bilateral)	.	,000
Calidad del aprendizaje	Coeficiente de correlación	,888**	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
Hipótesis específica 1			
Formación profesional	Coeficiente de correlación	1,000	,677**
	Sig. (bilateral)	.	,000
Resultados investigativos	Coeficiente de correlación	,722**	1,000
	Sig. (bilateral)	,002	.
Hipótesis específica 2			
Formación profesional	Coeficiente de correlación	1,000	,791**
	Sig. (bilateral)	.	,000
Resultados docentes	Coeficiente de correlación	,871**	1,000
	Sig. (bilateral)	,003	.

Asimismo, en el caso de las hipótesis específicas planteadas en la investigación se plantean las hipótesis de trabajo siguientes:

Hipótesis específica 1 - H1: Existe relación directa y significativa entre la formación profesional y los resultados investigativos de los estudiantes.

Hipótesis específica 1 – H0: No existe relación directa y significativa entre la formación profesional y los resultados investigativos de los estudiantes.

Hipótesis específica 2 - H1: Existe relación directa y significativa entre la formación profesional y los resultados docentes de los estudiantes.

Hipótesis específica 2 – H0: No existe relación directa y significativa entre la formación profesional y los resultados docentes de los estudiantes.

Dados los resultados obtenidos para las variables planteadas en cada una de las hipótesis específicas: coeficiente de correlación 0,722 y 0,871 para las hipótesis 1 y 2 respectivamente y Sig. (bilateral / p valor) = 0,002 y 0,003; es aceptada la hipótesis del investigador (H1) y rechazada la hipótesis nula (H0) en ambos casos.

Como resultado de la comprobación de las hipótesis planteadas en la investigación y el análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de ambos instrumentos, se comprueba que las variables no son independientes, existe relación directa y significativa entre la formación universitaria y la calidad del aprendizaje de los estudiantes; así como entre los resultados docentes y los resultados investigativos con la formación universitaria.

Los resultados que presentan mayores valores porcentuales de Bueno y Aceptable están asociados a la Docencia y a los Resultados Docentes; mientras que es considerado Bajo, por estudiantes y docentes, la Investigación y los Resultados Investigativos; de dichos resultados obtenidos se aprecia la estrecha relación entre los procesos de formación universitaria y la calidad del aprendizaje en Uniandes.

CONCLUSIONES

Mediante el instrumento aplicado a los estudiantes, fue posible indagar a profundidad en la relación entre la formación universitaria y la calidad del aprendizaje. Los resultados muestran que la imbricación de los procesos sustantivos de las instituciones de educación superior fomenta e influye significativamente en el desarrollo de habilidades y conocimientos de los estudiantes. A partir de las hipótesis planteadas y de los métodos cuantitativos aplicados fue posible determinar la relación directa y significativa entre la formación universitaria y la calidad del aprendizaje social, así como con las dos dimensiones que integran a los resultados investigativos y resultados docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguar Melians, G., & Baute Álvarez, L. M. (2020). La integración de los procesos sustantivos universitarios desde el proceso extensionista: una mirada a la teoría. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 20(27), 1-11.
- Cisneros Quintanilla, P., & Mendoza Bravo, K. L. (2018). Vinculación Universidad-Sociedad: Espacio para generar creatividad e innovación. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 53-58.
- El Assafiri Ojeda, Y. E., Medina Nogueira, Y. E., Medina León, A., Nogueira Rivera, D., & Medina Nogueira, D. (2020). Gestión del conocimiento en la Universidad de Matanzas: alineación del proceso docente educativo y la actividad extracurricular. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
- El Assafiri Ojeda, Y., Medina Nogueira, Y. E., Medina León, A., Nogueira Rivera, D., & Medina Nogueira, D. (2019). Método DACUM para el análisis ocupacional. Acercamiento a la Gestión del Conocimiento. *Ingeniería Industrial*, 40(2), 161-170.
- Flores Caicedo, J. C. (2010). La Gestión del conocimiento y las herramientas colaborativas: una alternativa de aplicación en Instituciones de educación superior. *Revista de Investigación*, 34(71), 11-31.
- Guillén Pereira, L. G., Brito Vallina, M. L., Contreras Velásquez, L. M., & Llumiquinga Quispe, S. d. R. (2020). Estrategia para desarrollar competencias profesionales en la educación superior a través de la integración de procesos sustantivos. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(2), 1-22.
- Gutiérrez Baffil, T., Rivera Pérez, S., Robaina Pérez, R., & Mijares Nuñez, L. (2019). Gestión de los procesos universitarios en el Centro de idiomas de la Universidad de Pinar del Río. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), 1-14
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Horrutiner Silva, P. (2020). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Editorial Universitaria (Cuba).
- International Organization for Standardization. (2015). Norma Internacional ISO 9001: Sistemas de gestión de la calidad-Requisitos. <http://www.itvalledelguadiana.edu.mx/ftp/Normas%20ISO/ISO%209001-2015%20Sistemas%20de%20Gesti%C3%B3n%20de%20la%20Calidad.pdf>
- Martínez Isaac, R., Delgado Álvarez, N., Gómez Rodríguez, V., & Sánchez Baldeón, M. R. (2019). La tarea formativa como núcleo de integración de los procesos sustantivos en la formación de técnicos y tecnólogos. (Ponencia). Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos.
- Medina León, A., Nogueira Rivera, D., Hernández-Nariño, A., & Comas Rodríguez, R. (2019). Procedimiento para la gestión por procesos: métodos y herramientas de apoyo. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 27(2), 328-342.
- Medina Nogueira, Y. E., El Assafiri Ojeda, Y., Nogueira Rivera, D., Medina León, A., & Medina Nogueira, D. (2019a). Propuesta de un cuestionario para el desarrollo de la auditoría de gestión del conocimiento [09 177]. *Universidad y Sociedad, Revista multidisciplinar de la Universidad de Cienfuegos*, Vol. 11 (No. 3), pp. 61-71.
- Salvador Oliván, J. A., & Fernández Ruiz, M. J. (2012). Mapa de procesos de un sistema de gestión de accesibilidad en un servicio web de la administración pública: el Ayuntamiento de Zaragoza. *El profesional de la información*, 21(3), 312-317.
- Tapia Sosa, E., & Estrabao Pérez, A. (2018). Carreras e integración de los procesos sustantivos en la Formación Profesional. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(2), 201-218.
- Terranova Ruiz, J. R., Villafuerte Holguín, J. S., & Shettini Velásquez, T. E. (2019). Sistema de prácticas preprofesionales e integración de las funciones sustantivas en las carreras de educación. *Opuntia Brava*, 11(2), 312-322.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

03

SEMINARIO ACADÉMICO COMO BASE PARA DESPLEGAR EL MÉTODO CIENTÍFICO: UN CUASI-EXPERIMENTO EN LA FORMACIÓN

ACADEMIC SEMINAR AS BASE TO DEPLOY THE SCIENTIFIC METHOD: A QUASI-EXPERIMENT IN THE FORMATION

Fernando Agüero Contreras¹

E-mail: fernandoaguero636@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7055-9534>

Oscar Alberto Pérez Peña²

E-mail: operez@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0628-9218>

¹ Universidad de Cienfuegos. "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

² Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Agüero Contreras, F., & Pérez Peña, O. A. (2021). Seminario académico como base para desplegar el método científico: un cuasi-experimento en la formación. *Revista Conrado*, 17(80), 28-40.

RESUMEN

Se investiga el puntaje que aporta un seminario académico como recurso didáctico, para introducir la construcción teórica como base del método científico, en tres asignaturas del ciclo básico en la carrera de derecho. El objetivo valora los aportes en puntajes del seminario académico, a la construcción de un argumento teórico, como base del método científico para subvertir limitaciones en los procesos de enseñanza -aprendizajes. Desde la perspectiva teórica se aborda la relevancia concedida al trabajo investigativo para incentivar y mejorar la calidad de la educación superior. Metodológicamente se asume el cuasi-experimento como metodología que evalúa la intervención del docente en la formación. Se trabajó con los 407 alumnos que participaron en los tres cursos, en los cuatro periodos académicos o semestres. Los resultados alcanzados mostraron los avances aportados desde el seminario académico en la construcción de argumentos, formulación de interrogantes investigativas e hipótesis, uso de métodos teóricos, la creación de bases de datos bibliográficas, desde revistas científicas de impacto y sus ordenamientos en el software Zotero. Las contrastaciones de la teoría con la práctica permitieron subvertir los escollos y alcanzar resultados favorables en los aprendizajes. Favoreció el proceso la coherencia didáctica, pedagógica y ética en el acto docente.

Palabras clave:

Cuasi-experimento, enseñanza-aprendizaje, método científico, seminario.

ABSTRACT

It is research the score reached by participant in academic seminar as didactic resource to introduce the theoretical building as base of the scientific method, as first step, in three disciplines of the basic cycle in the law career. The objective value of scores given by the academic seminar, as the base to subvert limitations in the processes of teaching -learnings, applying scientific research. From the theoretical perspective was focused and assumed the recognized perspective of the scientific methods to increase and improve the quality of the higher education. Methodologically was applied the quasi - experiment as methodology followed by teachers as an intervention in the educational act. Sample integrated the 407 students that took part in the three courses, in the four academic periods. The results showed the advances obtained from the academic seminar to built theoretical arguments, the creation of bibliographical databases, from scientific journals of impact and their classifications in the software Zotero. Confrontation of theory with the practice in the areas of the participants' residence, from observations and interviews, allowed the students to subvert the limitations and to reach favorable results in the learnings. Process was reinforced with the didactic, pedagogical and ethical coherence achieved.

Keywords:

Quasi-experiment, teaching-learning, scientific method, seminar.

INTRODUCCIÓN

El seminario constituye un recurso didáctico y pedagógico que favorece los procesos de la enseñanza aprendizaje. Sus usos pueden concebirse para los más diversos fines en los aprendizajes. En el presente caso se utiliza para promover los métodos científicos en la enseñanza de ciencias básicas en la carrera de ciencias jurídicas. Se trabaja el método científico como base para subvertir deformaciones en el estudio y la preparación de estudiantes universitarios en la República de Ecuador.

Comúnmente la construcción científica se divide, didácticamente, en dos momentos para distinguir sus dos partes esenciales: la teórica y la práctica o empírica. Tal división sin embargo no resulta absoluta, y en el presente reporte tampoco significa que todo se haya centrado absolutamente en la teoría. Este primer reporte, que se presenta seguidamente, da cuenta de los resultados de la primera intervención que se realiza, centrada en el componente teórico. Este componente se centró en la realización de un seminario académico teórico o científico, sustentado en la discusión de obras, artículos científicos, la búsqueda de revistas científicas, para apreciar estructura del saber científico, sus recorridos históricos, postulados y teorías principales, obras fundacionales, para analizar o reanalizar problemas del presente en los campos de las ciencias jurídicas. Tales elementos se utilizaron para contrastar teoría y práctica en un enfoque dialéctico.

Asociado a esta actividad se vincularon el estudio de métodos teóricos como el análisis y la síntesis, inducción-deducción, el análisis comparado, el método filosófico. Para la organización del proceso se introdujo el trabajo con el software libre Zotero, como gestor bibliográfico. Se vinculó a esta actividad el uso de principios epistemológicos como la articulación de la dialéctica de lo general con lo particular y lo singular, el principio histórico-lógico, entre otros. Naturalmente se ofreció una base mínima para el trabajo con el análisis de documentos, análisis de contenidos y la entrevista semi-estructurada como base para lograr un margen de contrastación de la teoría con la práctica, para buscar motivación de los participantes.

Estas actividades fueron ajustadas a las características y particularidades de las tres asignaturas del ciclo básico en la carrera de derecho, en cada uno de los semestres en que se laboró. El seminario en cuestión generaba una puntuación que oscilaba entre 0 y 30 puntos, incluyendo la presentación de dos cuartillas finales donde además de la construcción de un argumento teórico en torno a un tema que los participantes consensuaban previamente con el docente, y que se debía contrastar con resultados prácticos, tras la aplicación de instrumentos de campo,

debía concluir con una pregunta de investigación, un hipótesis de trabajo y un ordenamiento bibliográfico, con número de referencias prefijadas para cada caso y asignatura, con una norma bibliográfica específica, indicada en el acto docente. El cuerpo referencial debía asentar referencias de revista científicas de la web de la ciencia y base de datos de prestigio internacional, de los últimos cinco años e incluir además del español, otras lenguas con énfasis en el inglés.

Todo el proceso concluido debidamente se evaluaba en el rango mencionado. Este tipo de seminario se ejecutó de tres a cuatro veces, por semestre o período, en el transcurso del desarrollo de cada asignatura.

DESARROLLO

Desde el punto de vista teórico se asumen los enfoques que la agenda del desarrollo sustentable reclama para los procesos de la educación. Uno de los más trascendentales propósitos de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, lo constituye el desarrollo de una educación de calidad. Por ello el fomento de la nueva cultura y el cambio de paradigma tienen en la educación una exigencia fundamental, en tanto se convierte en pilar esencial para la gestión del desarrollo. Como reconoce la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, citado por Bárcena & Cimoli (2018), el acceso gratuito, equitativo, pertinente y efectivo resulta esencial para que la educación pueda cumplir con este propósito. Particular trascendencia se concede a la calidad de los procesos formativos en la enseñanza técnica profesional y en la educación superior. Esta perspectiva resulta la primera, en tanto de ella dependerá que la sociedad y sus diferentes grupos humanos, puedan adquirir conocimientos teóricos y prácticos, tecnológicos y culturales, asociados a las exigencias del desarrollo sostenible.

Aun en la región latinoamericana prevalece la enseñanza bancaria (Freire, 1994), caracterizada por el peso de la transmisión de saberes, para una reproducción memorística, descontextualizada, y reproductiva, conducente a la mantención y consolidación del pensamiento subordinado y colonialista, o lo que equivale a decir, imponer la cultura del silencio. El desaprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones, su mal uso, propicias prácticas educacionales alienantes, frente a los imperativos del despliegue del pensamiento crítico y de las visiones científicas del mundo, como base para desarrollar prácticas educacionales desenajenantes. Ello coincide además con las perspectivas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), que desde finales del siglo XX ha venido enfatizando en

la necesidad de que la educación superior y de las universidades en particular, se despojen de los métodos arcaicos, promuevan la construcción de saberes en cuya base deben desarrollarse y promoverse los métodos y la investigación científica.

El congreso internacional de la educación superior de París en 2009 profundizó en estos enfoques para distinguir el papel de la educación superior en la gestión del desarrollo de la sociedad contemporánea. Fue requerido que las universidades proveyeran a las nuevas generaciones de conocimientos y habilidades para asumir los desafíos que implican la pobreza, los conflictos, y el cambio climático (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010). Se ha insistido, además, en la necesidad de que la educación superior en los procesos formativos promueva la vocación hacia el diálogo ciudadano, la inclusividad, la participación efectiva, y el equilibrio entre competitividad y equidad. Fueron reconocidas como funciones primeras de la educación superior, la promoción de la paz, la justicia, los derechos humanos, el trabajo científico, y el diálogo intercultural. Se instó a la universidad a trabajar con el sistema empresarial y por el fortalecimiento de las instituciones de públicas, promoviendo la transparencia en la gestión del gobierno, empoderando grupos y comunidades. (Leach, et al., 2016).

La educación sobre bases científica resulta imprescindible para la región latinoamericana. La calidad de la educación superior resulta estratégica para los diferentes países porque ella no solo forma los profesionales que requiere el desarrollo, sino los científicos que se demandan. Por lo tanto este rol de las universidades se articula con el despliegue de las políticas públicas a nivel de la sociedad, los proyectos que se construyan a nivel nacional y los intereses geopolíticos (Iriarte & Mombrú, 2020). Uno de los impactos de la globalización se relaciona con la sociedad del conocimiento, hecho que no siempre proporciona los efectos deseados en la educación superior, porque depende de la tipología del curriculum establecido y de las prácticas de enseñanza que predominan.

Significa que la educación superior no siempre coadyuva a transformar la sociedad de la información en sociedad del conocimiento, lo que se correlaciona con los métodos, las prácticas y los estilos que prevalezcan en la enseñanza. Esta realidad determina que los despliegues de tecnologías asociadas al conocimiento, y las avalanchas de informaciones que generan no se reviertan en un fomento de la cultura científica y la defensa de la identidad, pues la acción del mercado y la mercantilización de la cultura como de los saberes y el consumismo, determinan el desdén por los aportes de la ciencia, facilitando

la imposición de una cultura depredadora (Laren, 1997). De tal manera que la sociedad de la ignorancia (Brey, et al., 2009) comulga feliz con el tradicionalismo pedagógico y con las formas bancarias de la enseñanza. Esta realidad determina que sean naturalizados los vestigios coloniales heredados de la cultura del privilegio que la región latinoamericana ha heredado (Bárcena, & Cimoli, 2018), legitimando las asimetrías de acceso a las tecnologías, a la política, a la producción, a los servicios sociales, como a los principales derechos humanos.

Uno de los impactos más extraordinario de la globalización para la región latinoamericana lo constituye el hecho de poseer las mayores desigualdades que se aprecian en el mundo actual desde lo económico y social. A nivel de las pequeñas y medianas empresas cuando se analizan las causas de por qué los niveles de inversiones y la capacidad innovativa en este tipo de empresas, reflejan también ser, las más atrasadas del mundo, resulta que se ubican en ellas, la mayor proporción de líderes y gerentes empresariales con más bajo nivel educacional del mundo.

Por lo tanto, el fomento de las ciencias en las universidades latinoamericanas constituye un reto y un requerimiento de la vida en el presente. Naturalmente al interior de las instituciones de educación superior perduran de igual forma diferencias entre la clásica división del saber científico. De igual forma se descubren diferencias entre las declaratorias de las universidades en cuanto sus enfoques, sistemas y prácticas y lo que en verdad ocurre al interior de ellas, en la cotidianidad de las prácticas educativas. Para el caso de las ciencias sociales, en particular, llama la atención el hecho de la separación que se presenta en estas ciencias y las ciencias jurídicas. El peso de la teoría clásica, como la concepción tradicional del jurista, añadida algunas particularidades que se dan en la enseñanza de estas ciencias en la región, explican desencuentros con las ciencias sociales, aunque desde estas ciencias también se producen, por similares razones, desavenencias importantes (Carvajal, 2016). Por esta razón los abordajes del método científico implican modificar componentes tradicionales que han prevalecido en las maneras en que se han desarrollado la enseñanza de las ciencias jurídicas (De la Torre, 2006).

Se impone la aplicación de la actividad científica, la confrontación de la teoría con la práctica, incentivar el estudio, la lectura y la investigación científica en los estudiantes universitarios, base para el desarrollo de un pensamiento crítico (Holmqvist & Olander, 2017). La universidad debe asumir la perspectiva no solo de buscar la interpretación científica del mundo, sino de transformarla, algo que se corresponde con la próxima generación de estándares

de la ciencia (NGSS, Next Generation Science Standards) (Cofré, et al., 2019) we still do not know many specific details regarding how students and teachers learn particular aspects of NOS and what are the most important feature traits of instruction. In this context, the main objective of this review is to analyze articles from nine main science education journals that consider the teaching of NOS to K-12 students, pre-service, and in-service science teachers in search of patterns in teaching and learning NOS. After reviewing 52 studies in nine journals that included data regarding participants' views of NOS before and after an intervention, the main findings were as follows: (1 y para el caso de las ciencias jurídicas se presenta el imperativo reconocido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura centrado en el enfrentamiento a las desigualdades. Como recoge en este documento se precisa que el derecho se asuma como instrumento emancipatorio, que posibilite integrar lo más avanzado del pensamiento y promover las ciencias desde múltiples disciplinas por un lado y conectar con la sociedad, al mundo empresarial, la economía, y por otro, posibilitar una visualización diáfana y precisa del progreso y del desarrollo (Leach, et al., 2016).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura insiste en que la Universidad desde la formación académica y científica debe contribuir a que los profesionales desarrollen habilidades de trabajo con los métodos científicos para que puedan asumir, de manera coherente los retos de un mundo competitivo, desigual, colmado de violencia e injusticias, lo que propiciaría la formación de capacidades y habilidades para tomar las decisiones más atinadas. De igual manera la formación requiere que dichos profesionales sean portadores eficaces de una cultura de paz, de no violencia, defensores permanentes del acceso a la justicia, promotores de sociedades inclusivas, y con voluntad y capacidades para construir alianzas (Leach, et al., 2016).

La didáctica en la educación superior, para el trabajo con los métodos científicos en la enseñanza-aprendizaje cuenta con múltiples posibilidades y recursos dependiendo de variados factores, como del contexto particular. El seminario como recurso didáctico posee naturaleza versátil y consiguientemente se puede centrar en las discusiones en torno a la teoría como a la práctica, y naturalmente posibilita además combinar estos momentos en el trabajo, a los efectos de incentivar los aprendizajes. La concepción de un seminario con enfoque dialógico, sustentado en una perspectiva multi e intercultural (Agüero & Urquiza, 2016), parte de reconocer que todos los saberes portan una racionalidad, un valor, y consiguientemente

merecen respeto, lo que implica un posicionamiento ético coherente entre los docentes-facilitadores y participantes, todo lo cual compulsa al compromiso (Oh & Kang, 2019). La interculturalidad implica asumir el acto docente y al aula, en un escenario diverso, en el que confluye una heterogeneidad de biográficas culturales cuyos contenidos se deben transformar en un recurso didáctico de aprendizaje, de educación y formación general.

Centrado en analizar elementos teóricos de la ciencia y sus métodos, se recurre a la literatura científica como exigencia contemporánea, que ascendentemente toma presencia en la vida de la universidad (Blums, 2017). El acto de problematizar la enseñanza, incentivando la confrontación de los contenidos teóricos con vivencias y experiencias prácticas, levantadas desde la aplicación de instrumentos científicos, generan un refuerzo en motivaciones profesionales, propician una alfabetización en la ciencia (Hicks, et al., 2017) stemming from a growing international concern by scientists and government, who recognize the economic significance of developing scientific skills (McGregor & Kearton, 2010, favorecen la capacidad argumentativa y despliegan el pensamiento crítico (Giri & Paily, 2020). Esta práctica del seminario refuerza el valor formativo de la construcción teórica y gesta hacia los propios educandos una variante de investigación-acción que refuerza y enriquece la motivación hacia la ciencia y ayuda a limar las diferencias cognitivas y motivacionales entre la membresía multicultural de los grupos participantes (Giri & Paily, 2020).

Desde el punto de vista metodológico el presente estudio combina el cuasi experimento con una investigación explicativa, en tanto se produce una intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que se trabaja desde un seminario académico la construcción teórica como elemento clave del método científico, eje básico para romper influjos negativos de la educación bancaria y el pensamiento colonialista, esenciales procesos para desplegar la ciencia que reclama el desarrollo sustentable en países de economías emergentes. La investigación explicativa posee una estructuración más compleja, en tanto no solo describe sino que explica y compara, buscando asociaciones y correlaciones entre los procesos que investiga (Hernández, et al., 2014). Ella admite un nivel parcial de la experimentación, por lo cual el cuasi-experimento se justifica desde una intervención que busca demostrar la factibilidad de un proceso innovativo en el caso que se presenta, relacionado con la actividad de la enseñanza aprendizaje, su articulación con la actividad científica y en particular el trabajo con la construcción de una argumentación teórica como componente más

complejo de la actividad científica en un contexto en el que tal perspectiva resulta no frecuente.

Como se ha reconocido las razones prácticas pueden determinar la viabilidad del cuasi experimento, lo que impone la necesidad de controlar los rasgos del proceso (Kirk, 1982). En este diseño se manipulan las variables, pero no se considera la equivalencia de los grupos en tanto no hay asignación aleatoria, ni emparejamiento de los grupos, porque estos grupos ya existían antes del experimento (Hernández, et al., 2014). En el cuasi-experimento la fortaleza radica en el control y naturalmente su validez se explica en la capacidad comparativa de los procesos, como en la posibilidad de emplear otros enfoques científicos. Por ello constituye una alternativa metodológica importante, para el trabajo científico social, ofreciendo la posibilidad de plantear hipótesis causales. Con esta metodología se busca descubrir lo que sucede después de la intervención y para buscar la consistencia y validez del proceso se trabajan estrategias transversales y longitudinales (Cabré, 2012).

Para buscar niveles de validez y consistencia se definen para las estrategias cuasi experimentales análisis transversales y longitudinales. La primera asume la dimensión estática de las mediciones, hace comparaciones entre sujetos, mientras que en las longitudinales, se realizan mediciones dinámicas, es decir inter-sujetos durante determinados momentos en el tiempo, confirmando más consistencia a la estrategia de trabajo científico (Cabré. En la presente investigación se asumen ambas estrategias en tanto desde lo estático o transversal se comparan los puntajes alcanzados como resultado de las construcciones teóricas en las tres asignaturas desde las que se interviene, en cada período académico trabajado, tanto para cada una de ellas, como de las tres en su conjunto. Desde la perspectiva dinámica-longitudinal se comparan los resultados promedios de las tres asignaturas en cada semestre y los resultados individuales de cada una de ellas, en cada uno de los tres semestres o períodos académicos en que se trabajaron en el intervalo 2018 a 2020.

El cuasi experimento se diseña alrededor de una intervención. Típicamente el objetivo es estimar el tamaño del efecto de la intervención y comprobar si difiere significativamente del estatus de partida. Aunque en él, se pueden considerar múltiples intervenciones y múltiples resultados, solo se debe considerar una sola intervención y un resultado principal. La intervención en la presente investigación se expresa en el trabajo con el primer componente del método científico: la construcción teórica desde el seminario académico. La intervención se concreta con los puntajes aportados en el trabajo que materializa

la construcción teórica con las exigencias y estructuras definidas.

La *variable dependiente*, se identifica con los puntajes que aportan el seminario científico o académico, como intervención desde la docencia, para la construcción de una argumentación teórica, desde la que se produce un primer paso y acercamiento al método científico. Los puntajes por la participación en *seminarios científicos ó académicos*, estuvieron conformados por: seminarios científicos, en los que tienen lugar; discusiones de obras clásicas y contemporáneas, libros y artículos científicos, incluidos en revistas científicas de los últimos cinco años, con altos niveles de indexación, con énfasis en bases de datos de la Web de la Ciencia, SCOPUS, SCieLO, y otras. Este proceso estuvo marcado en cuatro momentos o etapas esenciales:

- a. El *primer momento* del proceso, quedaba establecido desde la propuesta de un tema vinculado con el perfil académico, las ciencias jurídicas y, relacionadas con los contenidos de la asignatura de que se tratara. El tema propuesto por cada participante, requería de un análisis previo y del consenso con el docente.
- b. Como *segundo* componente del proceso, los documentos, artículos y libros se debían asentar en una base de datos conformando una biblioteca digital temática, con el software Zotero. En esta se debían registrar un número prefijado básico de textos, en lo que se enfatizaba el papel de las revistas científicas de impacto internacional. Se incluían además documentos legales, libros, e informes de organismos internacionales, ONGs, etc.
- c. En un *tercer momento* debían construir un argumento teórico que recogiera, la síntesis histórica de manifestación del objeto, proceso o fenómeno seleccionado para el estudio, sus implicaciones en el mundo, en la región latinoamericana, en el país y en los escenarios de residencia de los participantes, así como la trascendencia del asunto para el presente. Para concluir esta parte se debía realizar adecuadamente el punto que se indica seguidamente como el D.
- d. Para contextualizar el estudio teórico se debían realizar determinadas observaciones y algunas entrevistas semiestructuradas, como forma de contrastar lo que se apreciaba del tema escogido, sus teorías y su trascendencia a nivel regional, nacional y local. Este proceso se debía concretar en la redacción de un documento de dos páginas o cuartillas, con un conjunto de referencias bibliográficas y una norma bibliográfica que precisaba el docente para cada participante individualmente, colocada desde el software Zotero. El argumento construido debía concluir con la formación

de una pregunta de investigación, la formulación de una hipótesis y naturalmente con las debidas referencias bibliográficas exigidas, (Valor de 0 a 30 puntos).

Para esta variable dependiente se realizaron varias corridas con el programa SPSS, versión 15 para Windows. Esta variable concebida con una medición *escalar o de intervalo* inicialmente, se transformó posteriormente, tras su recodificación a una medición *ordinal*. A partir de los puntajes *medios* que alcanzó, fue recodificada, en tres dimensiones, considerando los puntajes comprendidos en los siguientes intervalos: 24 a 30 puntos máximos, o *altos*, de 17 a 23 puntos, medios y puntajes comprendidos en el intervalo de 10 a 16 puntos, *bajos*.

Las variables independientes o factores han sido para el presente caso, los ámbitos, contenidos o los tiempos donde se han aplicado, la referida intervención. Ellas han sido:

1. Las tres asignaturas referidas: Comunicación oral y escrita, (COE), Sociología del derecho, (SD) y Metodología de la investigación Científica (MIC); (*medición con escala nominal*) (X5)
2. Los cuatro periodos académicos trabajados: 43, 45, 47 y 49, (*medición con escala ordinal*) (X7).

El cuadro 1 que se presenta seguidamente muestra los pasos y secuencia de los procedimientos seguidos en los abordajes de contenidos, actividades y tareas concebidas para cada asignatura estructuralmente distinguiendo las actividades centradas en la construcción de un argumento teórico metodológico, estudio de métodos teóricos y empíricos, análisis de la información, construcción de la biblioteca digital y el aprendizaje de normas bibliográficas (Tabla 1).

Tabla 1. Secuencia, metodología con software y los métodos científicos trabajados.

No.	Tareas orientadas	Comunicación oral y Escrita.	Sociología del derecho	Metodología de la investigación científica
	Construir un argumento teórico metodológico: Con un nivel de contrastación con la práctica desde la aplicación de instrumentos científicos; entrevistas, observaciones. Siempre concluye con pregunta de investigación y formulación de hipótesis de trabajo	Conocer bases de datos de ICT. Considerar rasgos del lenguaje y la comunicación científica. Estudio de análisis –síntesis, inducción-deducción análisis de documentos y de contenidos, entrevista semi estructurada. Trabajar y ordenar información con Zotero Identificar un problema de las ciencias jurídicas Base de datos con 10 artículos científicos	Objeto y funciones de la sociología del derecho. Argumentos teóricos de la sociología del derecho como ciencia. Aprendizaje del software Zotero Estudio de análisis –síntesis, inducción-deducción análisis de documentos y de contenidos, entrevista semi estructurada. Realizar entrevistas semi estructuradas y observaciones para contrastar la teoría con la realidad	La ciencia jurídica. Trascendencia. Paradigmas. Argumentos teóricos de las ciencias jurídicas. Estudio de análisis –síntesis, inducción-deducción análisis de documentos y de contenidos, entrevista semi estructurada. Aplica principios epistemológicos en análisis. Aprendizaje del software Zotero. Identificar bases de datos de prestigio internacional. Conformar una biblioteca en Zotero de 30 artículos.
	Estudiar la información. Construir una biblioteca digital Aprender normas bibliográficas básicas.	Construir un argumento teórico básico Base de datos con 10 artículos y texto científicos. Elaborar informe de dos páginas, con 10 referencias bibliográficas	Construir una base de datos con 20 artículos científicos del tema seleccionado Construir un argumento teórico. Elaborar informe de tres páginas, con 20 referencias bibliográficas	Construir una base de datos con 30 artículos científicos procedentes de la web de las ciencias y de otras bases de datos de prestigio internacional. Construir un argumento teórico para un tema previa consulta con el docente. Elaborar informe de cuatro páginas, con 30 referencias bibliográficas

Se trabajó con el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 15 para Windows. En correspondencia con la medición de las variables se trabajaron las medidas de tendencia central y se buscaron en ellas los principios de aleatoriedad, normalidad y homocedasticidad. Se aplicaron en consecuencia los test de las Rachas, Kolmogorov–Smirnov y la prueba de Levene. Sin embargo, como los resultados de estos procesamientos mostraron que no se ajustaban a las exigencias de normalidad y homocedasticidad se asumió la variante no paramétrica del ANOVA

La variable de intervención o dependiente fueron los *puntajes en seminarios académicos*, para la construcción de un argumento teórico, como exponente del método científico con valores entre 0 y 30 puntos. Los valores medios registrados por esta variable para los 407 participantes alcanzaron un valor medio de

$$(\bar{X} = 24.29 \text{ DT} \pm 4.950, \text{mínimo } 10\text{--máximo } 30).$$

Se construyeron tablas de contingencia con variables cualitativas y se aplicaron otras pruebas de inferencia como la Chi - Cuadrada, se complementaron siempre con análisis de coeficientes de contingencia y la V de Cramer. Se trabajaron los coeficientes de correlaciones bivariantes de Pearson, Tau C de Kendall y Rho de Spearman, para valorar la interrelación entre los puntajes de los seminarios académicos y los resultados finales alcanzados en las tres asignaturas en los períodos académicos trabajados. Se obtuvieron índices de asociación y correlación como los antes mencionados. Para el último se precisó un intervalo de determinación y calidad para apreciar con más detalle su real efecto.

Se trabajaron las pruebas Kruskal–Wallis (K-W) para evaluar resultados de los puntajes entre las tres asignaturas y los cuatro períodos académicos, y la prueba U de Mann – Whitney posteriormente compara las aportaciones de puntajes del seminario científico para cada asignatura en los períodos académicos. Para evaluar la magnitud del efecto en estas pruebas, en la prueba de Kruskal-Wallis, se asumió eta al cuadrado (η^2) por considerar se trabaja una muestra grande, la cual consiste en considerar la fórmula $\eta^2 = H - K + 1/n - k$, en la que H es el valor de la prueba K-W, K es el número de grupo y n el número de casos. Para la prueba U de Mann-Whitney se verifica el tamaño del efecto al considerar el valor de U dividido por la multiplicación de los sujetos incluidos en los dos grupos participantes. Los resultados de ambas pruebas se multiplican por 100 y dan el aporte conceptual de la explicación de la varianza, el cual se categoriza en rango de alto, medio o bajos.

En esta investigación universo y muestra coinciden porque se trabajó con la totalidad de los alumnos que tuvieron permanencia en los cursos hasta su conclusión. Aunque muchos participantes tuvieron que repetir una, dos y hasta tres veces el ejercicio, la totalidad aprobaron con los valores mínimos que se exigían para aprobar esta parte del trabajo y el empleo de este primer componente del método científico. Un total de 65 estudiantes abandonaron los diferentes cursos, en las distintas etapas, períodos o semestres. Las causas fundamentales por su orden fueron: Problemas de salud personal o familiar,

dificultades en la economía personal y familiar, cambio de empleo, necesidad de trasladarse a otra región del país. Los grupos y participantes en los cursos y semestres, por asignaturas, se representan seguidamente en la tabla 2, que se configuró de la siguiente manera.

Tabla 2. Participantes en los cursos y en el Cuasi experimento.

Asignaturas	Periodos Académicos/ Semestres				Total
	43	45	47	49	
Sociología del Derecho (SD)	91	40	N/I (No impartida)	31	162
Comunicación Oral y Escrita (COE)	45	65	42	N/I (No impartida)	152
Metodología Investigación Jurídica, (MIC)	N/I (No impartida)	28	28	37	93
Total	136	133	70	68	407

Fuente: Elaboración propia

Solo un 10% de los asistentes a los cursos participaron en uno o más de estas actividades. En ello incidieron las características de la institución universitaria y la variabilidad de los horarios. Como refleja la tabla 2, aunque el estudio se enmarca en cuatro periodos académicos, cada una de las tres asignaturas solo se trabajó en tres semestres o períodos.

Resultados

Como se aprecia en la tabla 3 la comparación de las aportaciones en puntajes de los seminarios científicos a las tres asignaturas y en los periodos académicos trabajados, al mostrar sus valores medios y sus respectivas desviaciones típicas, no fueron homogéneos en las diferentes asignaturas y períodos, aunque distinguen valores ascendentes como una tendencia discreta.

Tabla 3. Puntajes aportados por los seminarios científicos en cada asignatura y período.

Asignatura/Periodos (puntajes medios y desviación típica)	43		45		47		49	
	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT
Sociología del derecho	23,08	5,342	27,38	2,372	N/I		25,77	3,862
Comunicación oral y escrita	22,53	4,911	23,85	4,868	23,05	4,643	N/I	
Metodología de la investigación	N/I		21,21	6,762	27,11	2,331	27,22	2,720

Un análisis global más cualitativo permite apreciar que los resultados fueron positivos. El 66.1% (269 estudiantes) obtuvo calificaciones altas (24 a 30 puntos), el 24.3% (99 estudiantes) obtuvo puntajes medios (17 a 23 puntos) y el 9.6% (39 estudiantes) obtuvo puntajes bajos (10 a 16 puntos). De igual forma las contribuciones de estos los **seminarios** produjeron puntajes estadísticamente significativos en los resultados académicos finales de los participantes en las tres asignaturas trabajadas. La tabla 4 muestra que los puntajes medios y de modo particular los altos reflejaron los porcentajes más elevados en las tres columnas, mostrando en un 69.8% en SD, un 55.3% en COE y una 77.4% en MIC.

Tabla 4. Puntajes aportados por seminarios académicos a las tres asignaturas.

Puntajes por participación en Seminarios Académicos o Científicos recodificados N=407		ASIGNATURAS			Total
		Sociología del derecho	Comunicación oral y escrita	Metodología investigación jurídica	
Puntajes de 10 a 16 valores, Bajos	Total	15	16	8	39
	% de fila	38,5%	41,0%	20,5%	100,0%
	% de columna	9,3%	10,5%	8,6%	9,6%
Puntajes de 17 a 23 valores, Medios	Total	34	52	13	99
	% de fila	34,3%	52,5%	13,1%	100,0%
	% de columna	21,0%	34,2%	14,0%	24,3%
Puntajes de 24 a 30 valores, Altos	Total	113	84	72	269
	% de fila	42,0%	31,2%	26,8%	100,0%
	% de columna	69,8%	55,3%	77,4%	66,1%
Total General		162	152	93	407
	% de fila	39,8%	37,3%	22,9%	100,0%
	% de columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Una mirada horizontal de la tabla 5 sus últimas filas muestran que de los 269 que obtuvieron calificaciones más altas, el 42% correspondió a SD, el 31% a COE y un 27% a MIC. El test Chi-Cuadrada aportó una interrelación significativa estadísticamente, $[X^2(4) = 16.024, p=0.003]$. El tamaño del efecto visualizado desde el Coeficiente de Contingencia fue de 0.195, $p=0.003$, mientras que la V de Cramer de 0.14, $p=0.003$. La comparación de los resultados globales alcanzados en los puntajes del seminario en las tres asignaturas mostró diferencias significativas en ellas, al compararse con la prueba de Kruskal-Wallis $[X^2(2) = 18.14, p=0.000]$, con una magnitud del efecto, visto en eta al cuadrado con un 4% ($\eta^2=0.04$).

La tabla 5 que se presenta seguidamente muestra los resultados de las aportaciones de los seminarios científicos en las tres asignaturas en cada uno de los períodos académicos en que se trabajaron. Se puede observar en los subtítulos de cada asignatura y especialmente en los porcentajes que reflejan los puntajes de filas, que los resultados más elevados, se reflejaron en las casillas con los puntajes de 24 a 30 puntos. Esta realidad se hizo más evidente en las asignaturas SD y MIC y menos intensamente en COE, tendencia que muestra como los seminarios científicos o académicos, como primer momento en el despliegue de los métodos científicos trabajados, aportaron de manera importante para las tres asignaturas en los períodos académicos en que se trabajaron.

Tabla 5. Puntajes de seminarios científicos por asignaturas y períodos académicos.

Asignaturas según Períodos académicos N = 407		Aportes en puntaje por participar Seminarios Académicos			Total
		Puntajes de 10 a 16 valores, Bajos	Puntajes de 17 a 23 valores, Medios	Puntajes de 24 a 30 valores, Altos	
43	Sociología del Derecho				
	Sub Total Período	13	27	51	91
	% de fila	14,3%	29,7%	56,0%	100,0%
45	Sub Total Período	N/I	3	37	40
	% de fila	,0%	7,5%	92,5%	100,0%
49	Sub Total Período	2	4	25	31
	% de fila	6,5%	12,9%	80,6%	100,0%
	Total General	15	34	113	162
	% de fila	9,3%	21,0%	69,8%	100,0%
43	Comunicación Oral y Escrita				
	Sub Total Período	4	18	23	45
	% de fila	8,9%	40,0%	51,1%	100,0%
45	Sub Total Período	7	20	38	65
	% de fila	10,8%	30,8%	58,5%	100,0%
47	Sub Total Período	5	14	23	42
	% de fila	11,9%	33,3%	54,8%	100,0%
	Total General	16	52	84	152
	% de fila	10,5%	34,2%	55,3%	100,0%
	% de columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
45	Metodología Investigación Jurídica				
	Sub Total Período	8	8	12	28
	% de fila	28,6%	28,6%	42,9%	100,0%
47	Sub Total Período	0	1	27	28
	% de fila	,0%	3,6%	96,4%	100,0%
49	Sub Total Período	0	4	33	37
	% de fila	,0%	10,8%	89,2%	100,0%
	Total General	8	13	72	93
	% de fila	8,6%	14,0%	77,4%	100,0%

Se debe destacar que la distribución de porcentos de fila en cada período, correspondiente a los puntajes alto y en las tres asignaturas, reflejaron en todos los casos los valores más elevados, reafirmando la connotación favorable de la intervención desde el cuasi-experimento en el trabajo con esta parte del método científico en las tres asignaturas. Al segmentar la base de datos desde las tres asignaturas, y aplicar el test Chi Cuadrada confirma la existencia de una relación de interdependencia en estos procesos. La asignatura SD mostró un cambio ascendente en el transcurso de los periodos académicos laborados $X^2(4) = 20.098$, $p = 0.000$, con efectos adecuados en el Coeficiente de contingencia (0.33 $p = 0.000$) y la V de Cramer (0.24, $p = 0.000$). De forma similar se mostraron diferencias estadísticamente significativas en MIC a lo largo de los períodos trabajados $X^2(4) = 31.561$, $p = 0.000$, con efectos importantes (Coeficiente de Contingencia 0.503 $p = 0.000$ y V de Cramer 0.412 $p = 0.000$).

En el caso de COE, los cambios no fueron significativos porque las proporciones entre los puntajes medios y altos fueron menos relevantes que en las restantes asignaturas, $X^2(4) = 1.132$, $p = 0.889$ en el transcurso de los períodos académicos trabajados. Sin embargo, el efecto sigue siendo muy alto (Coeficiente de Contingencia 0.086 y V de Cramer

0.061). Se confirma la hipótesis de partida relacionada con los cambios favorables que, el despliegue de la intervención desde el cuasi experimento, anclada en los seminarios teóricos o científicos, para la construcción de argumentos teóricos, como parte del método científico, producen en las tres asignaturas y en sus diferentes periodos.

La tabla 6 que se presenta seguidamente, compara los resultados de los puntajes alcanzados en los seminarios científicos en los periodos que se trabajaron, mostrando cambios favorables al proceso de la enseñanza aprendizaje. Los cambios más significativos se reflejaron en las asignaturas más complejas como sociología del derecho y metodología de la investigación, no así en comunicación donde los resultados fueron más estables, hecho que se verifica al retomar análisis de la tabla que se presenta seguidamente. Para el caso de la asignatura COE las comparaciones en los periodos 43-45, 43-47 y 45-47, aun cuando no se producen diferencias estadísticamente significativas, reflejan un efecto, de 0.42, 0.45 y 0.44 que, visto en la escala al estar por debajo de 0.56 se considera pequeño, pero se reafirma su contribución.

Tabla 6. Prueba U de Mann – Whitney, compara puntajes aportados por seminarios en las asignaturas.

Asignaturas N = 407	Comparación de puntajes en los periodos académicos											
	43	45	43	47	43	49	45	47	45	49	47	49
Comunicación oral y escrita												
N	45	65	45	42	45	N/I	65	42	65	N/I	42	N/I
Rangos	50.4	59.0	42.8	45.3	23	0	56.2	50.6	33	0	21.5	0
U de M-W	1233.0		852.0		0		1220.5		0		0	
p-valor	0.161		0.651		0		0.355		0		0	
PSest	0.42		0.45		-		0.44		0		0	
Sociología del derecho												
N	91	40	91	N/I	91	31	40	N/I	40	31	N/I	31
Rangos	56.1	88.6	46.0	0	56.9	74.9	20.5	0	39.5	31.5	0	16.0
U de M-W	917.5		0		994.0		0		479.5		0	
p-valor	0.000		0		0.014		0		0.100		0	
PSest	0.25		0		0.35		0		0.38		0	
Metodología de la investigación científica jurídica												
N	N/I	28	N/I	28	N/I	37	28	28	28	37	28	37
Rangos	0	14.5	0	14.5	0	19.0	22.1	34.9	23.9	39.9	31.7	33.9
U de M-W	0		0		0		212.5		263.0		482.5	
p-valor	0		0		0		0.003		0.001		0.634	
PSest	0		0		0		0.27		0.25		0.46	

De acuerdo a lo que se reconoce los valores de probabilidad de superioridad (PSest) igual a 0 significa no efecto, igual o menor que 0.56 es bajo, menor e igual a 0.64 es mediano y menor e igual a 0.71 es grande el efecto.

En el caso de SD se produjeron diferencias estadísticas significativas al comparar los periodos académicos 43-45, 43-49 aunque no en el periodo 45 -49. Sin embargo, se reconoce un efecto pequeño para los tres momentos, presentando valores de 0.25, 0.35 y 0.38 respectivamente. Para el caso de MIC las diferencias se produjeron al comparar los periodos académicos 45-47 y 45-49, no así para el periodo 47-49. Debe observarse que en las tres comparaciones el efecto, aunque sigue siendo pequeño al estar por debajo de 0.56, se verifican, aunque pequeñas contribuciones reales. Por tanto, la tabla 6 verifica el cumplimiento de la hipótesis al demostrar que en los periodos académicos se produjeron cambios significativos en los puntajes que aportaron a las disciplinas SD y MIC y un efecto práctico pequeño en los puntajes que aportaron los seminarios científicos desde el cuasi - experimento en todas las asignaturas. Las correlaciones bivariantes finalmente verifican las relaciones significativas que se producen entre los efectos del trabajo con los seminarios con las diferentes asignaturas, como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7. Correlaciones resultantes de la variable estudiada.

Relación de variables N=407	Coeficientes de correlación		
	Pearson	Tau B Kendall	Rho Spearman
Aportes en puntajes de los seminarios científicos a los valores finales de las tres asignaturas trabajadas en los cuatro períodos académicos.	0.476/ 0.000	0.318 /0.000	0.428 /0.000

Las correlaciones que se muestran verifican y confirman la validez de la acción emprendida desde los seminarios científicos como recursos para lograr resultados en el proceso de la enseñanza aprendizaje de contenidos científicos en asignaturas del ciclo básico de la carrera de derecho. Aun con la significación que reflejan estas correlaciones, en el caso de las de Kendall y Spearman según criterios de Universidad Chilena de Ciencias Sociales se valora como un impacto débil, mientras que la estimación del coeficiente de determinación ($r^2 = 0.182$) nos muestra el porcentaje débil de la variabilidad de los datos que se explica por la asociación entre las dos variables.

El trabajo con métodos científicos en la enseñanza aprendizaje en las ciencias jurídicas, desde asignaturas del ciclo básico es posible y se muestra que se pueden subvertir los efectos de la educación bancaria (Freire, 1994) y ajustar el proceso de la formación en correspondencia con lo indicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Bárcena & Cimoli, 2018), y como lo ha reclamado desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998, 2010), tanto para la educación superior como para las ciencias jurídicas en particular (Leach, et al., 2016). Sin embargo, en la experiencia trabajada se muestra que aun cuando se visualiza la posibilidad de emprender una transformación, resta mucho para lograr mayores impactos en los escenarios comunitarios, empresariales y sociales. El reflejo en la formación si confirma la perspectiva en cuanto a la necesidad no solo de interpretar el mundo, sino de trabajar por transformarlo. Se verificó que en la medida en que los estudiantes se han involucrado en las actividades planeadas para trabajar la construcción de los argumentos teóricos como base para el despliegue de los métodos científicos, han realizado tareas complejas de búsqueda de información, utilizaron el software Zotero, hicieron acciones de campo en los escenarios de residenciales, se multiplicó la motivación y la participación. Las tendencias en los puntajes finales de las tres asignaturas a lo largo de los períodos académicos que se trabajaron, muestran resultados positivos.

Aprendizajes relevantes se produjeron en torno al trabajo con las fuentes de información con altos estándares de indexación a nivel internacional. El proceso condujo a reconocer el valor de la información científica internacional

(Blums, 2017) como validación y cuestionamiento de las realidades propias de una región, localidad o país. Semejantes procesos se visualizan en las tres asignaturas en los periodos académicos trabajados, y resultados de interés las aportaciones de especialmente en sociología del derecho y metodología de la investigación científica jurídica. La coherencia y posicionamiento ético en el acto docente resultó de igual manera esencial para entender, lograr cooperación y romper posiciones individualistas al interior de los grupos.

Se razona grupalmente que sin la ciencias no sería posible asumir el desarrollo (Cofré, et al., 2019)we still do not know many specific details regarding how students and teachers learn particular aspects of NOS and what are the most important feature traits of instruction. In this context, the main objective of this review is to analyze articles from nine main science education journals that consider the teaching of NOS to K-12 students, pre-service, and in-service science teachers in search of patterns in teaching and learning NOS. After reviewing 52 studies in nine journals that included data regarding participants' views of NOS before and after an intervention, the main findings were as follows: (1, como lograr metas planteadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en torno a los objetivos y metas de la Agenda 2030 (Leach, et al., 2016), también reconocidas y avaladas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Bárcena & Cimoli, 2018). Se reconoce que el derecho deja de ser un medio para vencer al contrario para convertirse en instrumento emancipatorio (De la Torre, 2006), que precisa de integración con las ciencias sociales y las demás ciencias.

Se verifica la importancia de la práctica en el seminario académico del enfoque dialógico y la perspectiva intercultural (Agüero & Urquiza, 2016), como base para trabajar la diversidad sociocultural al interior de los grupos de estudiantes de la educación superior. De igual manera se ha confirmado que en la medida en que se trabaja por modificar los escollos presentes de la herencia cultural, se producen modificaciones importantes en actitudes hacia el estudio, se abre el pensamiento crítica, crece la motivación (Giri & Paily, 2020), la participación y el compromiso con las actividades indicadas (Oh & Kang, 2019) y se produce de muchas maneras procesos de alfabetización

en torno a la ciencia Hicks (MacDonald & Martin, 2017). Particular relevancia tuvo la motivación y la visualización de limitaciones y escollos en el despliegue de las políticas públicas a nivel de la sociedad. El desarrollo del pensamiento crítico (Giri & Paily, 2020), especialmente la crítica más fundamentada teórica y científicamente, resultó uno de los resultados más relevantes de todo el proceso de aprendizajes.

CONCLUSIONES

Los choques y resistencias culturales que el procedimiento didáctico generó, se pudo solucionar en gran medida, desde la aplicabilidad coherente de los principios de la multi e interculturalidad, naturalmente, la coherencia en la práctica docente, la posición ética, el respeto, la defensa de la unidad en la diversidad, resultaron esenciales para lograr consensos importantes en cuanto a la necesidad de asumir un trabajo complejo, sobre todo considerando que las asignaturas desde las que se trabajó el cuasi-experimento, fueron del ciclo básico de la formación. Particular relevancia tuvo en la experiencia desarrollada la perseverancia y la motivación docente para vencer influjos de la herencia cultural del privilegio.

Se verifica la importancia del modelo de intervención desde el cuasi-experimento, anclado en el seminario académico o científico, como la posibilidad real de modificar los influjos y barreras de la educación bancaria y del pensamiento colonialista. La motivación y la participación resultaron esenciales para favorecer una real alfabetización en torno al papel de la ciencia en la gestión del desarrollo sostenible. Se demuestra que la combinación de la teoría con la práctica y el sustento de una actividad docente con un posicionamiento dialógico e intercultural pueden resultar caminos importantes para emprender procesos innovativos que faciliten cumplir postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura como de la teoría pedagógica freiriana.

Los resultados del cuasi-experimento posibilitaron cumplir la hipótesis planteada en tanto los resultados alcanzados en las tres asignaturas mostraron indicadores importantes en la calidad, pues la mayoría de los participantes concentraron sus resultados en medios y altos. La tendencia en el transcurso de los cuatro semestres fue positiva. La construcción de un argumento teórico como base para el despliegue de los métodos científicos es posible asumirlo desde la enseñanza aprendizaje y desde el ciclo básico en la carrera. Sin embargo, acciones como la desarrollada en el ciclo básico, inicial, deben expandirse a otros momentos del curriculum en la carrera de ciencias jurídicas, porque el peso de la herencia del pensamiento subordinado y colonial, como los ambientes culturales

educativos que prevalecen, no favorecen siempre el desarrollo de procesos como el emprendido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero-Contreras, F. C., & Urquiza-García, C. R. (2016). Multicultural e interculturalidad: Implicaciones de una ausencia en la educación. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 459-475.
- Bárcena, A., & Cimoli, M. (2018). *La ineficiencia de la desigualdad. 2018 La Habana, 7 a 11 de mayo Trigésimom séptimo periodo de sesiones de la CEPAL*. CEPAL.
- Blums, A. (2017). Children's learning in scientific thinking: instructional approaches and roles of variable identification and executive function. (Tesis doctoral). Universidad de California.
- Brey, A., Innerarity, D., & Mayos, G. (2009). *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. Zero factory, S.L.
- Cabré, R. (2012). *Diseños cuasi experimentales y longitudinales*. Universidad de Barcelona.
- Carvajal Martínez, J. E. (2016). La Sociología Jurídica en América Latina. Dialogo con el derecho y perspectivas. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 25(3), 143-154.
- Cofré, H., Núñez, P., Santibáñez, D., Pavez, J. M., Valencia, M., & Vergara, C. (2019). A Critical Review of Students' and Teachers' Understandings of Nature of Science. *Science & Education*, 28, 205-248.
- De la Torre Rangel, J. A. (2006). *El derecho como arma de liberación en América Latina: Sociología jurídica y uso alternativo del derecho*. Autónoma de San Luis Potosí.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía do oprimido. (23. O mundo, hoje, v.21)*. Paz e Terra.
- Giri, V., & Paily, M. U. (2020). Effect of Scientific Argumentation on the Development of Critical Thinking. *Science & Education*, 29(3), 673-690.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Hicks, S., MacDonald, S., & Martin, E. (2017). Enhancing Scientific Literacy by Targeting Specific Scientific Skills. *Teaching Science*, 63(3), 26-37.
- Holmqvist, M. O., & Olander, C. (2017). Analysing Teachers' Operations When Teaching Students: What Constitutes Scientific Theories? *International Journal of Science Education*, 39(7), 840-862.

- Iriarte, A., & Mombrú Ruggiero, A. (2020). *Los Sistemas de Educación Superior y la Transnacionalización en Latinoamérica: Tendencias, Modalidades y Estrategias en la Actualidad*. L.J.C. Ediciones.
- Kirk, R. E. (1982). *Experimental design*. Wiley Online Library.
- Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la época postmoderna*. Paidós.
- Leach, M., Gaventa, J., & Justino, P. (2016). *Informe mundial sobre las Ciencias sociales. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*. UNESCO.
- Oh, K., & Kang, N.-H. (2019). Participation Patterns of Elementary Students in Scientific Problem Finding Activities. *Asia-Pacific Science Education*, 5.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action*. UNESCO Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *World Conference on Higher Education 2009. Final Report. (ED-2010/WS/26)*. UNESCO Publishing.

04

APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS MICRO Y PEQUEÑAS EMPRESAS

APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF MICRO AND SMALL ENTERPRISES

Alexander Frank Pasquel Cajas¹

E-mail: apasquel89@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0603-0329>

Lorenzo Pasquel Loarte²

E-mail: lorenzo_pasquel_loarte@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7740-2329>

Tomasa Verónica Cajas Bravo²

E-mail: veronica.cajas64@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8939-3733>

Arcelia Olga Rojas Salazar³

E-mail: m2arcelia@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3731-4057>

Manuel Alberto Mori Paredes⁴

E-mail: m2paredes@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9687-492X>

¹ Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.

² Universidad Nacional "Hermilio Valdizán" Perú.

³ Universidad Nacional del Callao. Perú.

⁴ Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pasquel Cajas, A.F., Pasquel Loarte, L., Cajas Bravo, T. V., Rojas Salazar, A., & Mori Paredes, M. A. (2021). Aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación en el desarrollo de las micro y pequeñas empresas. *Revista Conrado*, 17(80), 41-47.

RESUMEN

Se estudia la aplicación de las tecnologías de información y comunicación en el desarrollo de las micro y pequeñas empresas del distrito de Huánuco en el sector construcción. Estas empresas constituyen cerca del 50% de los ingresos de cualquier país, lo que las sitúa en una posición de considerable trascendencia, ya que, logrando su modernización, se logra la modernización del país en general. La investigación fue de tipo aplicada, nivel descriptivo, diseño no experimental transeccional. Los resultados muestran que el 95% de las empresas constructoras de Huánuco conocen acerca de las aplicaciones de las tecnologías de la información y comunicación, siendo el comercio electrónico (18,9%) la aplicación más usada. Internet, juega un papel muy importante para las empresas (69%) en sus procesos de compra y venta, dada su versatilidad, contribuye de manera satisfactoria en la cobertura de sus necesidades. 55% de las empresas cuenta con página web. La herramienta menos utilizada es la banca electrónica (80%) ya que no se considera su uso. Se concluye que estas empresas necesitan incorporar tecnología a sus estrategias de negocio para ser más productivas y aumentar su grado de eficiencia.

Palabras clave:

Tecnologías de la información y comunicación, impacto, Micro y pequeñas empresas.

ABSTRACT

The application of information and communication technologies in the development of micro and small enterprises of the Huánuco district in the construction sector is studied. These companies constitute about 50% of the income of any country, which places them in a position of considerable importance, since by achieving their modernization, the modernization of the country in general is achieved. The research was applied type, descriptive level, non-experimental transeccional design. The results show that 95% of the construction companies in Huánuco know about the applications of information and communication technologies, with electronic commerce (18.9%) being the most used application. Internet plays a very important role for companies (69%) in their buying and selling processes, given its versatility, it contributes satisfactorily to the coverage of its needs. 55% of companies have a website. The least used tool is electronic banking (80%) since its use is not considered. It is concluded that these companies need to incorporate technology into their business strategies to be more productive and increase their efficiency.

Keywords:

Information and communication technologies, impact, Micro and small businesses.

INTRODUCCIÓN

Actualmente no se puede concebir una empresa orientada al éxito sin el apoyo de tecnologías de información y comunicación (TIC) para administrar sus procesos de negocio (Saavedra & Tapia, 2013).

Las Micro y Pequeñas Empresas (MYPES) son uno de los principales medios de desarrollo económico en el Perú, la misma que ha formalizado su actividad mediante Ley N°28015 del 03 de Julio del 2003 (Perú. Congreso de la República, 2003).

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2013), en el Perú existe 1 millón 713 mil 272 unidades empresariales, de las cuales de 99,6% son micro, pequeñas y medianas empresas. En el sector construcción registran gran cantidad y las que utilizan las TIC, son solo un 15% del total. Por lo que este sector se ve regazado de las ventajas que brinda estas herramientas, pues permiten a los emprendedores optimizar la productividad de su empresa y dar a conocer sus productos a nivel nacional e internacional.

Terrones (2016), citado por Fretel (2018), sostuvo que las MYPES que ingresan a Internet usan este servicio para obtener acceso a mercados (33,5%), información y asistencia técnica (31,2%) y contacto con proveedores (18,3%). Elegir y utilizar las tecnologías de información adecuadas para administrar la empresa, y optimizar los procesos de planificar la actividad significa la capacidad para competir en nuevos escenarios.

El uso de las diferentes herramientas y prácticas de TIC al interior de la MIPYME contribuyen a que en general, la organización tenga un mejor desempeño innovador (Gálvez, 2014). Por ello, para tener éxito en una economía cada vez más globalizada y con un alto nivel de competitividad, las empresas necesitan desarrollar nuevas ideas y trasladarlas a sus estrategias empresariales. Cada vez más las MYPES que entran en el competitivo mundo del internet donde el interesado en un producto puede comparar costos y calidades en cuestión de segundos.

De acuerdo con el estudio realizado por López Rodríguez & López Rodríguez (2018), en su investigación sobre el Impacto de las TIC en el turismo: Caso colombiano precisa que los empresarios resaltan que en el uso de TIC han tenido un efecto positivo en aspectos como: llegar más fácilmente a público objetivo, mejorar la competitividad y lograr el mayor conocimiento de la empresa por parte de los clientes. Además, consideran que la página web y el correo electrónico son las herramientas que más contribuyen a mejorar las ventas asimismo afirma que, aún falta camino por recorrer para que los empresarios de las

Mipymes implementen estrategias adecuadas de marketing, debido a lo reciente del sector, al desconocimiento del potencial de las TIC y a la deficiente investigación e innovación.

Por otro lado, la brecha digital es reconocida como un gran obstáculo al desarrollo económico, empresarial y una barrera al progreso de las sociedades esto es aún más notable en el mundo de la industria, el comercio y los negocios donde se insertan las MYPES, el insuficiente acceso a las TIC limita la disponibilidad de información de relevancia para el mejor funcionamiento de estas empresas, así como el crecimiento en el mercado, nivel de operación, desarrollo y crecimiento. La microempresa por el escaso presupuesto con el que cuenta no tiene muchas posibilidades de llevar a cabo un proyecto como poner su propia página web y así de esa manera ampliar su mercado.

Desde el punto de vista de Platero et al. (2015) la necesidad de impulsar la formación específica en TIC para consolidar su uso y adopción por parte de las microempresas puede ayudar a generar mayores niveles de innovación en las organizaciones, especialmente Pymes. Asimismo, señala que la mejora de las microempresas en muchas economías redundaría en una gran contribución a la producción nacional y, sobre todo, a la creación de empleo y al desarrollo económico.

Según el Ministerio de Producción, el departamento de Huánuco cuenta con 17,673 MYPES al año 2014. Estas empresas no son ajenas a las oportunidades y retos que las TIC generan; sin embargo, cada una de ellas, en función de su tamaño y actividad, deberá adoptar soluciones diferentes en este campo.

Actualmente, en el distrito de Huánuco no se tienen datos sobre cómo es la aplicación de las TIC en las micro y pequeñas empresas, de qué forma la usan en sus operaciones comerciales y cuál es el aprovechamiento que hacen de las tecnologías de información y comunicación. No ofrecer un debido aprovechamiento en su uso, puede originar que éstas se conviertan en herramientas de automatización de oficina y no sean instrumento para la mejora de su empresa. Por ello, la investigación busca analizar la aplicación de las TIC en el desarrollo de las MYPES del Distrito de Huánuco.

La Tecnología de Información y Comunicación (TIC) comprende el estudio, diseño, desarrollo, implementación, soporte de sistemas de información basados en computadores y aplicaciones de software (Simsek, et al., 2010).

Actualmente, las empresas buscan implementar herramientas y estrategias que contribuyan al logro de sus

objetivos, siendo las TIC necesarias en todos los niveles para lograr mayores capacidades y desarrollo organizacional dentro del mercado. Estas tecnologías permiten un ahorro tanto en costos como en tiempo, contribuyendo a gestionar los flujos de información de cada proceso, especialmente en el campo de la producción, los inventarios, la gestión y otro sin número de acciones que realiza la empresa día a día (Monasterios, et al., 2012).

Desde una perspectiva distinta, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2011), afirma que, a nivel de las empresas, se requiere de un proceso de maduración en el uso de TIC, que pasa de la simple utilización con impactos productivos no significativos, hasta el uso y aprovechamiento que transforma sus procesos productivos, de negocio y de toma de decisiones. Desde esta perspectiva, la incorporación de las TIC en la dinámica de las empresas se realiza en cuatro etapas a lo largo de un sendero evolutivo, relacionado íntimamente con el tamaño y madurez de las empresas de las economías:

1. Las empresas tienen problemas para acceder. Predominan las micro y pequeñas empresas, en particular las informales.
2. Las empresas se concentran en la generación de la información y su manejo básico. Una parte de las empresas informales se han formalizado; predominan las pequeñas y medianas empresas.
3. Analizar esa información para la toma de decisiones. Una parte importante de la producción es realizada por empresas medianas y grandes.
4. Articulan esas tecnologías y las aprovechan en la organización y en la producción, avanzando en innovación. Este proceso implica niveles cada vez mayores de productividad, fundamento de la competitividad, y salarios mayores. Existencia de un número importante de grandes empresas.

La Ley 28015 (Perú. Congreso de la República, 2003) y define a las Micro y pequeñas empresas como: "Unidad económica que opera una persona natural o jurídica, bajo cualquier forma de organización o gestión empresarial, que desarrolla actividades de extracción, transformación, producción y comercialización de bienes o prestación de servicio, que se encuentra regulada en el TUO (Texto único ordenado), de la ley de competitividad, formalización y desarrollo de las micro y pequeña empresa y del acceso al empleo decente".

Esta ley muestra el trabajo impulsado por el Estado peruano para contribuir con las micro y pequeñas empresas, buscando una mejora de sus capacidades a través de la formalización y la asistencia técnica que otorgan algunos programas propuestos por el estado.

En su artículo 5, la ley muestra que las micro, pequeñas y medianas empresas, deben ubicarse en alguna de las siguientes categorías empresariales, establecidos en función de sus niveles de ventas anuales: Microempresa, ventas anuales hasta el monto máximo de 150 unidades impositivas tributarias. Pequeña empresa: ventas anuales superiores a 150 UIT y hasta el monto máximo de 1700 unidades impositivas tributarias (UIT). Mediana empresa: ventas anuales superiores a 1700 UIT y hasta el monto máximo de 2300 UIT. La gestión empresarial garantiza el éxito de los negocios, pues a través de ellas se puede mejorar la eficiencia en el cumplimiento de los objetivos, ya que se mejoran las actividades internas y externas de la empresa.

Para Gálvez, et al. (2014), ni el tamaño ni la edad de la empresa son factores que inciden de manera considerable en la influencia de las TIC en ambiente web sobre el rendimiento de la organización, por lo cual, teniendo en cuenta dichos factores, las Mipyme tienen en general las mismas oportunidades de beneficiarse de estas herramientas y prácticas.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue aplicada (Hernández, et al., 2010), buscó respuestas efectivas y fundamentales a un problema detectado. Abarcó un nivel descriptivo analizando la aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Desarrollo Empresarial de las MYPES en el sector Construcción del distrito de Huánuco. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los aspectos importantes del fenómeno que se somete a análisis (Gómez, 2006).

Fue un estudio no experimental de tipo transeccional recopilando datos en un solo momento y tiempo único (Tamayo, 2003). La población y muestra estuvo conformada por 20 empresarios de las constructoras del distrito de Huánuco, teniendo como referencia la base de datos de la Cámara de Comercio e Industrias de Huánuco – 2019.

Se empleó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario con preguntas tipo escala empleado para medir la aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Desarrollo Empresarial de las MYPES en el sector Construcción del distrito de Huánuco.

El instrumento fue validado mediante el juicio de expertos. Su confiabilidad se determinó mediante el Alfa de Cronbach, obteniendo un índice de 0,91, con lo cual fue muy confiable. Los datos fueron procesados a través del software estadístico SPSS versión 20.0

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La sociedad actual, crece de forma acelerada. La presencia de las tecnologías ha permeado toda la vida social y económica de las naciones. Las micro y pequeñas empresas (MYPES) necesitan alinearse a este crecimiento inminente y los gerentes saben que requieren incorporar tecnología a sus estrategias de negocio para poder ser más productivas y aumentar su grado de eficiencia.

Al realizar el estudio sobre la aplicación de las TIC en las MYPES de la ciudad de Huánuco, se pudo apreciar que en un 95% las empresas constructoras conocen acerca de las TIC. Conocen diversas aplicaciones, tales como: página web y banca electrónica (15,7%), comercio electrónico y redes sociales (15%), banca electrónica (14,2%), correo electrónico (13,4%) y facturación electrónica (11%). No obstante, presentan diferentes necesidades que las hacen recurrir al uso de las TIC. De esta forma, las aplicaciones utilizadas son: Comercio electrónico (18,9%), correo electrónico y página web (17%), redes sociales (16%), herramientas ofimáticas (14,2%), banca electrónica (11,3%) y facturación electrónica (5,7%)

Estos resultados discrepan de los hallazgos de Fonseca (2012), quien señala que, en cuanto al conocimiento de los empresarios sobre las TIC, el 29% respondió que si sabía qué significaba y el 62% respondió que no tenía idea, que escuchaban mucho hablar sobre las TIC en el sector público, mas no en el sector empresarial. Sin embargo, el conocimiento de las TIC ha ido creciendo, abarcando con los años muchos de los ámbitos de la vida diaria, siendo uno de ellos el sector de las pequeñas y medianas empresas.

Las empresas constructoras que forman parte del estudio cuentan con los siguientes equipos: telefonía fija (25%), computadoras (26%), impresoras (24%), escáner (19%), web cam (5%) y fax (1%). En base a esto, Winkler (2014), expresa que, en los últimos 10 años se fue transformando el uso de las TIC; ahora no constituyen solamente un comodín o soporte, sino su uso forma parte de la estrategia de la organización, como un elemento que le proporciona una ventaja competitiva al ser utilizada en la gestión de sus procesos, contribuyendo a la toma de decisiones.

Las MYPES de la ciudad de Huánuco, cuentan con el servicio de internet, el cual es empleado para: Compras y ventas por este medio (69%), comunicación por medio de e-mail y chats (22,2%), publicidad (18,1%), correo electrónico y búsqueda de servicios o productos (15,3), actividades de investigación y desarrollo (13,9%), operaciones de banca electrónica (5,6%) y transacciones con organismos gubernamentales (2,8%).

A partir del uso de internet para las ventas, estas MYPES presentan un porcentaje de importe total de compras, correspondientes a pedidos y reservas de bienes y servicios de un 80%, percibiendo utilidad en este servicio.

En los últimos años, el comercio electrónico en Perú ha ido creciendo cada vez más. Este proceso puede ser de gran provecho para las micro y pequeñas empresas (MYPES), con el fin de potenciar su formalización en el mercado.

De esta manera, sobre el uso del comercio electrónico, las empresas de Huánuco emplean este servicio más de una vez al día (36,4%) y otras, por lo menos una vez al día (27,3). El resto de las empresas lo usan de forma semanal (9,1%) y en ocasiones por períodos de más de una semana (27,3). Los empresarios consideran que el uso de esta herramienta tecnológica es muy importante (63,6%).

Las ventajas de usar este tipo de comercio en las empresas de Huánuco se ven reflejadas en: presenta disponibilidad las 24 horas del día (25%), ofrece igualdad de oportunidades (25%), genera menos costo (16,7%), es una oferta exclusiva (16,7%), ahorro de tiempo y flexibilidad (8,3%) y no es necesario tener grandes cantidades de stock (8,3%). Cabe resaltar que 15,8% de las empresas no usan este servicio; de las cuales un 36,8% no lo hace porque nunca se lo han ofrecido, un 26,3% no cuentan con el personal calificado para su uso, 21,1% percibe que el costo para su implementación es elevado y 15,8% no sabe de su existencia. Estos empresarios y microempresarios peruanos desconocen por completo el uso potencial de esta herramienta y lo que deriva de ella.

En cuanto al uso de la banca electrónica, las MYPES constructoras de la ciudad de Huánuco la emplean en un 20%, considerando su uso muy importante (54,5%) de los cuales el 45,5% la usan una vez al día; 36,4% más de una vez al día y 18,2 de forma interdiaria. Consideran que las ventajas que ofrecen estos servicios son: rapidez en operaciones (28,6%), ahorro de tiempo (21,4%), no hay necesidad de manejar dinero en efectivo (21,4%), compra y venta en tiempo real (14,3%), costo de gestión bajo (7,1%) y verificación de saldos y estados de cuenta (7,1). Por otro lado, 80% de empresarios no consideran su uso. Argumentan que no la necesitan (39,1%), no sabían de su existencia (26,1%), es difícil de aprender (13%), no cuentan con el personal calificado (13%) y no tiene tiempo por sus actividades en la empresa.

Al respecto, los estudios de Giurfa (2015) indican que los beneficios de tener un negocio en Internet y realizar comercio electrónico o utilizar la banca electrónica, se simplifican en: presencia las 24 horas, los 365 días del

año, mercado mundial, versatilidad en las ventas, fácil de manejar y controlar, en algunos casos se requiere muy poca inversión y otros tantos, dependiendo del tipo de empresa y cual sea su producto o servicio para ofrecer. El comercio electrónico no solo se realiza a través de ordenadores, sino también a través de Smartphones, lo cual facilita tanto al vendedor como al consumidor a seguir relacionados por otros medios electrónicos, permitiéndoles cruzar fronteras sin requerir estar presente físicamente.

Las empresas estudiadas en Huánuco cuentan con una página web (55%), siendo la más utilizada (40,6%) luego del comercio electrónico (37,5%) y correo electrónico (12,5%). Las ventajas que perciben por el uso de este servicio son: disponibilidad de las 24 horas y los 365 días del año (24,40%), captación y fidelización de nuevos clientes (22%), amplía hacia nuevos mercados (22%), bajos costos (19,5%) y tiene un alcance ilimitado (12,2%). El 45% no usan página web por no contar con personal calificado, el elevado costo de implementación (20%), no tiene tiempo por sus actividades en la empresa (25%) y es difícil de aprender (20%). Cáceda (2018), presidente de la Cámara Peruana de Comercio Electrónico del Perú (Capece), reveló que el 23% de los negocios en el mercado peruano son MYPES, pero que solo el 6% de ellos tienen sus tiendas virtuales.

De las empresas que emplean la página web, el 75% lo usa más de una vez al día y el 25% por lo menos una vez al día, dándole una importancia a estas páginas en un 95%. Sobre el uso del correo institucional, el 85% cuenta con uno para mantener diversas comunicaciones vinculadas a los servicios que ofrece, considerándolo como muy importante (63,2%). La frecuencia de uso del correo es: más de una vez al día (63,2%), una vez al día (21,1%) e interdiario (15,8%). El 15% restante que no hace uso del correo institucional señala que su principal razón es que no tiene tiempo por sus actividades en la empresa.

Según la percepción de los empresarios, las ventajas que brinda el uso del correo electrónico son: tienen acceso a un correo personalizado (23,6%), enviar ofertas especiales y promociones por esta vía (21,8%), poder realizar un seguimiento de la lista de clientes (18,2%), análisis y seguimiento de sus actividades comerciales (12,7%), la posibilidad de poder enviar folletos o catálogos por semana (12,7%) y el bajo costo que genera estas actividades (10,9%)

Frente a estos resultados y dada la creciente importancia del Internet y el correo electrónico en el ámbito empresarial, es necesario establecer claramente las condiciones y reglas bajo las cuales toda empresa debe utilizar los medios informáticos. Ante los problemas que pueden

ocasionar un empleo incontrolado del correo electrónico, algunas empresas están comenzando a implantar políticas para el uso de internet y del email en el trabajo (Flynn, 2003). Se trata del establecimiento de una serie de principios que regulan los usos de estas tecnologías.

Respecto del uso, beneficios y existencia de herramientas TIC, los empresarios de Huánuco que no las usan opinan que pueden considerar su uso en un futuro (14,3%), mientras que aquellos que las emplean señalan que las mantendrán (52,4), siendo más vigilantes de los cambios que deben implementar para darles un uso óptimo. La demanda de tecnologías de información por parte de las MYPES es considerable y algunas empiezan a darse cuenta que el uso de las tecnologías de información contribuye al mejoramiento de los procesos tanto internos como externos del negocio, con lo que se espera que esta demanda vaya en aumento.

Por otro lado, la implantación de las TIC en las MYPES en Huánuco encuentra barreras, fundamentalmente porque estas desconocen qué tecnologías les puede venir bien a su negocio, también ocurre que las tecnologías de información actuales no se adaptan a sus necesidades. A pesar de vivir en la sociedad de la información y la comunicación, en esta ciudad son todavía muchas las MYPES que se resisten a dar el cambio e incorporar en sus empresas recursos TIC. Sin embargo, el uso de los avances tecnológicos, ofrecen grandes ventajas a las empresas, en especial a las pequeñas y medianas empresas que son el nuevo centro de interés de las empresas tecnológicas y además ayudan a evitar problemas y conflictos.

Algunas de las ventajas, percibidas de este estudio son que facilitan la toma de decisiones por el rápido acceso a la información, permitiendo conocer la realidad de la empresa, la opinión de sus clientes y las nuevas tendencias del mercado. Mejoran la imagen de la empresa, permitiendo que ésta sea más actual e innovadora. Contribuye a la expansión de la empresa, siendo clave para traspasar sus fronteras y simplifica el proceso de gestión, generando un ahorro considerable de tiempo en la realización de las tareas. Adicionalmente, permite favorecer la satisfacción de sus clientes, llegando a conocer sus hábitos de compra, necesidades y gustos, pudiendo diseñar estrategias y técnicas para mantener su satisfacción. Todas estas ventajas permiten incrementar la economía de las empresas.

CONCLUSIONES

La tecnología por sí sola no beneficia a las micro y pequeñas empresas de Huánuco, es necesario que éstas incorporen progresivamente herramientas tecnológicas a

sus actividades, según las necesidades empresariales. Asimismo, la tecnología aislada, no cambia los procesos de producción o comercialización, si no está respaldada de planes que controlen y definan los objetivos de su uso. Para extraer de las TIC todo su potencial, su implantación y desarrollo, éstas han de contemplarse en el contexto de una estrategia tecnológica sostenible en el tiempo.

El hecho de que algunas MYPES estén aplicando las tecnologías de información y de la Comunicación, no necesariamente significa que están invirtiendo en TIC, o con la rapidez suficiente para poder mantener un nivel admisible de competitividad en el mercado. Se hace necesario implementar una estrategia de desarrollo regional, con una visión y compromiso de políticas, así como una profunda comprensión de los desafíos que se avizoran para los negocios, industria y sociedad como un todo, para que estas empresas asuman los desafíos de las nuevas tecnologías que van creciendo a gran velocidad y no admiten demoras.

El desarrollo de esta investigación ha permitido constatar la importancia de las TIC para fomentar la innovación y transformación de las empresas, permitiendo integrar en los procesos de las MYPES herramientas tecnológicas que les generen ventajas competitivas para apoyar sus procesos de mercado y negocios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cáceda, H. (2018). Entre el 6% y 7% de mypes en Perú incursionan en el comercio electrónico. Perú Retail. Diario Digital. <https://www.peru-retail.com/mypes-comercio-electronico/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2011). Experiencias exitosas en innovación, inserción internacional e inclusión social. Una mirada desde las Pymes. BID, CEPAL, OEA. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3003-experiencias-exitosas-innovacion-insercion-internacional-inclusion-social-mirada>
- Flynn, N. (2003). E-Policy Handbook: How to develop computer, e-mail, and internet guidelines to protect your company and its assets. Amacon Books.
- Fonseca, D. E. (2013). Desarrollo e implementación de las TICS en las PYMES DE Boyacá - Colombia. Revista FIR, FAEDPYME International Review, 2(4), 49-59.
- Fretel, J. (2018). Créditos de Las Cajas Municipales y Su Incidencia en El Desarrollo Empresarial de Las Mypes Del Sector de Rectificaciones de Motores en El Distrito de Amarillis. (Tesis de Pregrado). Universidad de Huánuco.
- Gálvez Albarracín, E., Riascos Erazo, S., & Contreras Palacios F. (2014). Influencia de las tecnologías de la información y comunicación en el rendimiento de las micro, pequeñas y medianas empresas colombianas. Estudios Gerenciales, 30, 355-364.
- Gálvez, E. J. (2014). Tecnologías de Información y Comunicación, e innovación en las MIPYMES de Colombia. Cuadernos de administración, 30(51), 71-79.
- Giurfa, G. (2015). Las Mypes y el Comercio Electrónico en el Perú. La Universidad del Perú. <https://www.uni-versidadperu.com/articulo-las-mypes-y-el-comercio-electronico-en-el-peru-universidad-peru.php>
- Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Brujas.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- López Rodríguez, A. L., & López Rodríguez, S. A. (2018). Impacto de las TIC en el turismo: Caso colombiano. Cuadernos de Turismo, (41), 399-418.
- Monasterios, A., Martínez, I., & Herrera, N. (2012). El papel de las TIC en las empresas. <http://todosobre-equipo4-expo.blogspot.com.co/p/apertura-de-los-paises-las-tic.html>
- Perú. Congreso de la República. (2003). Ley de promoción y formalización de la Micro y Pequeña Empresa. Ley N°28015. <http://www.sunat.gob.pe/orientacion/mypes/normas/ley-28015.pdf>
- Perú. Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2013). Micro, Pequeñas y Medianas empresas concentran más del 20% de las ventas. INEI. <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/micro-pequenas-y-medianas-empresas-concentran-mas/>
- Platero Jaime, M., Benito Hernández, S., & Rodríguez Duarte, A., (2015). El efecto moderador de la formación en la adopción de las TICs en las microempresas. Cuadernos de Gestión, 17(2), 87-108.
- Saavedra, M., & Tapia, B. (2013). El uso de las tecnologías de información y comunicación TIC en las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPyME) industriales mexicanas. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 10 (1), 85-104.
- Simsek, Ö., Altun, E., & Ates, A. (2010). Developing ICT skills of visually impaired learners. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2, 4655-4661.
- Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa SA. de CV.

Winkler, T. (2014). Information Management and IT Strategy. Material de lectura correspondiente a la Escuela de Verano Internacional en Economía y Gestión. UH.

Presentation date: February, 2021

Date of acceptance: March, 2021

Publication date: May, 2021

05

PREREQUISITES FOR NATIONAL GOVERNMENT CONTROL OVER THE COUNTRY'S ELDERLY EDUCATION NETWORK: THE CASE OF RUSSIA

REQUISITOS PREVIOS PARA CREAR UN SISTEMA NACIONAL DE GESTIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS PARA LOS ADULTOS MAYORES: EL CASO DE RUSIA

Gennadii G. Sorokin¹

E-mail: sgenall@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9819-8988>

¹ Tyumen Industrial University. Russian Federation.

Suggested Citation (APA, 7th edition)

Sorokin, G. G. (2021). Prerequisites for national government control over the country's elderly education network: the case of Russia. *Revista Conrado*, 17(80), 48-54.

ABSTRACT

The paper's aim is identification of prerequisites for national government control over the country's elderly education network. The presented Russian case accentuates the importance of development of elderly education programs in view of the recent retirement-age increase. There are arguments for a need in the involvement of the national government in functioning and development of the national network of elderly education projects. The paper includes an overview of patterns used by other national governments in their interaction with national systems of elderly education. The authors describe the pattern that is the best for the social, economic, and cultural conditions that prevail in Russia. The authors ground their conclusions on the overview of academic papers on a status of elderly education in Russia and in the world, as well as results of their own research. The paper contains recommendations on the development of measures to implement the potential of the national system of elderly education projects in Russia as a social management tool.

Keywords:

Elderly education, education sociology, management sociology, demography.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo general definir los requisitos previos necesarios para crear un sistema nacional de gestión de proyectos educativos para los adultos mayores. En el caso de Rusia se destaca la necesidad del desarrollo de programas educativos para las personas de tercera edad en relación con la recién implementada reforma de las pensiones. En el trabajo se subraya el papel del gobierno en el funcionamiento y desarrollo de proyectos educativos para las personas mayores, se examinan los modelos foráneos de gestión de estos proyectos a nivel nacional, al igual que se elabora un modelo óptimo para la sociedad rusa. Las conclusiones se basan en la revisión de las obras científicas que reflejan el nivel de educación de los adultos mayores en Rusia y en todo el mundo, así como en los resultados de las investigaciones propias. El artículo ofrece recomendaciones sobre estrategias eficaces para desarrollar un sistema nacional de gestión de proyectos educativos para las personas mayores en Rusia como una herramienta de la gobernanza social.

Palabras clave:

Educación de personas mayores, sociología de la educación, sociología de la gestión, demografía.

INTRODUCTION

The recent retirement-age increase in Russia in the near future will lead to a much higher number of people aged 55+ in the labor market. At the same time, one should also expect higher unemployment rates in this group of economic actors (Watanabe, et al., 2018). Poor skills and no access to relevant education essentially limit a list of open positions that senior applicants might apply for. Their chances in the upcoming competition with young low-skilled migrants are obviously poor.

It turns out that the mentioned issue is in direct relation to the problem of the elderly educational background in Russia. The academic community and country's political leaders are fully aware of this fact (Schelkunov, et al., 2018; Solovev, 2019). The Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation is currently elaborating professional development programs for senior Russians, for implementation of which they are going to allocate RUB 5 billion a year.

Taking into account a scale of the described issue, it seems reasonable to use all the possible means for its solution. In particular, along with the establishment of new institutions, it seems reasonable to use the resources of already existing structures, focused on an educational background of third-age citizens. These structures include institutions of informal elderly education

Elderly education projects have been implemented in Russia since the early 1990-ies. Over 250 projects provided on an ongoing basis enrol about 2,000 students annually. The totality of elderly education projects is today a leading factor for the raise of the educational level of senior citizens (Sorokin & Fokina, 2019). Russian elderly education mainly solves tasks of enlightenment, social adjustment, and social inclusion of the elderly. Based on our long-term research and having looked through papers of other authors, we can state that the national elderly education system can also take a part of the load in terms of vocational skills development among the elderly (Subačienė, et al., 2019).

Therefore, at already functioning elderly education institutions, it might be possible to provide the following groups of training programs:

- short-term vocational programs with governmental certification,
- vocational programs without governmental certification,
- programs aimed at development of the knowledge and skills that make employment chances higher,
- programs that facilitate a job search.

The main objective of this research is to provide a rationale for the involvement of government authorities in functioning and development of the elderly education national system in Russia focused on a search for solutions to pressing issues of the day.

The theoretical basis of this paper includes ideas proposed by Russian and foreign researchers on prerequisites and conditions for development of education programs for senior citizens in the modern society. Eakin & Witten (2018), discuss trends in demographic aging of the Earth's population and associated social transformations. The authors see aging as an irreversible process, for which the society has not been yet ready in general.

Chahrak & Ugryniuk (2016); Driouchi & Gamar (2017); Savinov, et al. (2018); Gel'man (2019), refer to the measures that make it possible to counter negative consequences of the changed age structure of the population. The authors agree on a need in the higher public attention to elderly education.

They consider the development of purpose-oriented elderly education as one of the most important measures of societal adjustment to new social, economic, and cultural realia. Kazimov (2018); and Solovev (2019), provide analytically forecasted consequences from the increased retirement age in Russia. According to them, the retirement-age increase in Russia will be only effective if the country provides the senior citizens with career guidance, including purpose-oriented vocational training and retraining programs.

Mosina & Gonezhuk (2019), describe a current state and trends in informal elderly education in Russia. The authors have noticed higher numbers of purpose-oriented training projects in the country and an increase of their participants, as well as a wider range of training tracks. They also point out to a high capacity of elderly education as a tool to solve pressing problems in the Russian society.

Despite the fact that many Russian experts have identified the support to various forms of elderly education as an important direction within the governmental policy, there have been almost no research on possible involvement of the national government in functioning and development of the country's existing system of informal elderly education.

MATERIALS AND METHODS

The document analysis was a main research method. Based on the review of print and Internet sources, the author made an information corpus describing initiatives of over 250 Russian elderly education projects run in 1990-2017. The conclusions presented in the research

come from a comparison of such project parameters, as a type of a founder, main area of activity, financial and personnel resources, form of project implementation, and throughput capacity.

To assess characteristics of potential management entities for the national elderly education network, we used findings of the online survey of 50 experts coming from 7 Russian cities: Moscow (10 respondents), Saint Petersburg (10), Kazan (10), Omsk (5), Smolensk (5), Novosibirsk (5), and Tyumen (5).

The sample included researchers (theoreticians) and practitioners (teachers) from purpose-oriented elderly education initiatives. In the survey, researchers used the Google Forms. Experts answered to 11 open and closed questions.

RESULTS AND DISCUSSION

According to findings from our research, all ongoing elderly education projects in Russia currently follow the social network principle (Ferguson, 2017; Galaso & Kovářík, 2018). Individual projects (network nodes) develop independently of any managing entity and poorly interact between each other. Project organizers independently set objectives for functioning of their educational programs and choose proper means to achieve them. Projects' activities are not always synchronous with a current social and economic situation and not always aimed at solving the pressing social problems.

In terms of encouraged economic activity of the elderly Russians, the complete fulfilment of the potential of elderly education initiatives is only possible when an integrating and coordinating body is in place that might influence all the educational projects and focus it on specific (pre-set) goals and objectives.

It is clear that a manager in the national system of elderly education must have necessary tangible assets and human resources to cover wider groups of the country's elderly. At the same time, its core activity, area of responsibility or interest to some extent should relate to elderly education.

As such potential actors, we have reviewed the structures that currently provide assistance and facilitate purpose-oriented education projects. Figure 1 presents the ratio of elderly education projects supported by various founders, as well as the ratio of numbers of participants under such projects. In 1991-2017, it is clear that social welfare institutions, colleges, and public authorities were the most effective founders of projects.

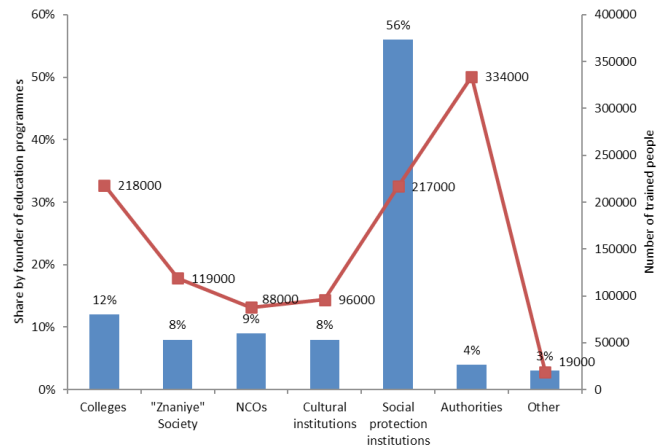


Figure 1. Compared share of institutions that had run elderly education projects in Russia (with indicated numbers of students trained in 1991-2017).

Source: Sorokin & Fokina (2019).

Looking at the bodies that have achieved the greatest success in the development of practice-oriented elderly education, let us try to evaluate their prospects to become management entities in the national network of elderly education in Russia.

Today, Russian social protection institutions run more than a half of all the elderly education projects. Education is mainly a form of social support, communication, and cultural entertainment. Through education, they solve such pressing tasks, as social adjustment of the elderly and their reintegration in the training field. At the same time, it is clear that social protection institutions due to their profile and poor pool of personnel (professors) will not be able to cover an entire range of relevant areas in elderly education. Therefore, they cannot claim to be management entities in the national network of elderly education.

Russian colleges are powerful training pools. Their training and enlightening mission goes far beyond young people (pre-college training, vocational retraining, post-graduate studies, etc.). Many Russian colleges have had sound experience in informal elderly education. Tangible assets and human resources of colleges would definitely allow them to solve successfully the task of large-scale elderly education.

At the same time, one needs to understand that the main social function of an institution of higher education is to prepare highly qualified specialists for the society (Nikitina, et al., 2015). There is also an essential gap between this function and relevant training goals of the elderly in Russia.

Today, the paramount task in elderly education in Russia is to give a reasonable minimum of knowledge to the senior generation, making them more socially competent according to requirements of functional literacy and able to hold positions that do not require high qualification. A wide use of the potential of colleges for these purposes would be an irrational use of resources. Besides, given the scale of the training task for the elderly, this step would also initiate various dysfunctions in the higher education system in general. Thus, in general, colleges might accept the role of the management entity in the national network of education facilities for the elderly, but it will cause a number of socially undesirable consequences.

We believe that when the main managerial result in the national elderly education system is its orientation towards solving governmental-level problems, the government turns out to be the most efficient management entity. Only in case of the governmental management, goals and objectives of elderly education development will go beyond the interests of separate social structures, and educational practices for the elderly will become real tools of social management. Today, vectors in functioning of the national elderly education system are moving away from pressing problems of the nation. We think that one of the reasons for this is that authorities underestimate the potential of informal elderly education projects, and, accordingly, governmental structures are not interested in introduction of any governing influence over their activities.

It sounds like a paradox but it is the state that actually but unconsciously provides the largest support to elderly education in Russia. The projects that authorities support cover almost a third of elder students, their throughput capacity is the highest and in a permanent growth (Table 1). The reasons for the government support largely relate to the fact that senior citizens are the largest and most active part among the Russian voters.

Table 1. Throughput capacity of elderly education projects by founder as of 2011 and 2017.

Founders of educational projects for the elderly	Number of students trained in the 1 year	
	1990-2011	2012-2017
Colleges	399	649
The Znaniye Society	196	531
NCOs	188	349
Cultural institutions	255	429
Social protection institutions	112	138
Authorities	1,878	2,982

Unfortunately, the today's effect of the government support to the national elderly education system is much

lower than it could be. This is due to the following circumstances. First, people usually do not regard support to projects as investments, but as social responsibility and humanitarian aid. The managerial task only comes down to the ensured survival of a particular community project. Secondly, the authorities that support elderly education programs do not share a single strategy. Thirdly, the financial support usually goes to particular projects under the patronage and the results of such managerial measures do not affect functioning of the elderly education network in general.

Taking into account that funding of educational projects is the most important factor in their activity, we might state that in Russia, the national government possesses enormous resources for management of the elderly education system. It is also necessary to consider that elderly education projects are mostly run at institutions that report to the government (centres of education, social protection institutions, cultural facilities, etc.). The authorities have a mechanism to manage activities of these facilities in line with the governmental educational policy. A powerful administrative resource will also allow the government to involve other structures under its control that have not yet participated in training of the elderly Russians.

Thus, in today's Russia, the government has not yet had a definite stand regarding interaction with the national system of projects of informal elderly education. To achieve completely its enormous potential for the benefit of the society, it is necessary to develop principles for interaction of the government with all of the elderly education practices available in the country.

In many overseas countries, where elderly education projects have been run for several decades, and the very phenomenon of elderly education does not look like something exotic, such interaction patterns have already been established (Sika & Martišková, 2016; Medaiskis, et al., 2018; Sorokin, 2019).

The findings of the research completed by us make it possible to conclude that there are three patterns of the interaction between the government and national elderly education system. We can conditionally associate their titles with the countries for which these patterns are typical. See below their brief description.

The South Korea pattern. In this country, the government takes over the control of all the issues related to elderly education, including project funding. Such stand of the government comes from the legislation. Further education centres are available in almost every settlement. More than 40,000 students participate in them annually. Educational programs mainly aim at filling gaps in the basic education

of senior citizens and their enlightenment. Some purpose-oriented institutions even award their students with a master's degree. Within this pattern, the government does not only support the development of the national elderly education system at the legislation level. It also takes an active and direct part in implementation of educational practices for third-age persons.

The UK pattern. In the United Kingdom, about 300,000 people are annually students at 850 third-age colleges. Usually, educational projects arise as private initiatives in local communities. Third-age colleges are self-sufficient and self-organizing. A steering committee is usually in charge of all the organizational issues (content of classes, involvement of professors, rent of premises, etc.).

This body includes students chosen on an elective basis. Students themselves often teach and classes can take place even in private houses. Colleges only accept funding from their students. In the UK, there is the foster organization called *the Third Age Trust*, which consolidates all the UK projects of elderly education. *The Trust* consists of representatives of colleges from all regions of the country. It provides guidelines and cases that third-age colleges are encouraged to follow. Main objectives of *the Trust* are opening new educational institutions, media coverage of activities of education centres, development of methodical literature and online courses. Thus, the elderly education system in the UK is completely independent of the government and any other external management entity. It is a self-organizing and self-governing.

The Mainland Europe pattern. This type of interaction is typical for the most countries in Western Europe. The government policy of elderly education is ambiguous. On the one hand, legislation contains regulations aimed at support to learning energy of the elderly. On the other hand, there is no practical direct and systematic support to educational projects from the part of the government. In the European countries, the policy of elderly education is a result of interaction between the policy of the elderly and policy of education for the adults.

At the same time, we cannot ignore that today's elderly education programs in Europe do not only face their active development, but also introduce global trends of elderly education. Successes in European countries largely depend on the high community commitment of their citizens. Senior European people often independently deal with all the issues regarding the organization and implementation of educational projects. The government's ability of management in national elderly education systems is significantly limited as educational projects are independent of the government institutions. But government agencies

can provide selective financial support to certain groups of projects and, thus, influence various characteristics of national elderly education systems. In the most cases, they only provide funding to two groups of educational projects: the projects where education is a kind of humanitarian aid and the projects aimed at pressing social tasks. Summer schools called "Retirement and the Future," opened in the Netherlands by people's colleges and supported by the Ministry of Well-being, Health and Culture are an example of projects from the first group.

Training events aimed at improvement of the information culture and computer literacy between the elderly in the late 1990-ies in Germany encouraged by the Federal Ministry for Women, Family, Seniors and Youth, are an example of projects in the second group. Thus, for the mainland Europe pattern, it is typical that governmental institutions and elderly education systems interact following the let me alone principle. The government develops the regulatory framework that removes all the obstacles in the development of elderly education programs in the country, but the government does not directly intervene in this process (Vunsh, 2002). At the same time, state authorities are able to use the potential of national systems of elderly education to solve social management tasks by encouraging their certain activities.

The differences found in the abovementioned patterns of interaction between the government and national systems of elderly education are not at all grounds for criticism about any of the patterns.

Each of them is the best in specific social, cultural, and economic realia. Taking into account low community commitment among the senior Russians, we can state that in our country, the UK pattern will unlikely have any future. The South Korea pattern is also not fully suitable for Russia as it involves development of a national system of elderly education from the scratch. Taking into account achievements and status of the national system of elderly education, we cannot consider this approach reasonable.

We believe that the Mainland Europe Pattern is the closest to the Russian realia. By its organization, the Russian elderly education system is similar to that of the Western Europe. It functions as a network structure independent of the government or any other management entity (Ferguson, 2017). In this regard, while developing the governmental policy of managerial influence on the Russian elderly education system, it makes sense to consider the experience of European countries in the first place. There is a significant difference: in the mainland Europe, although indirectly, national governments have a managerial effect on national elderly education networks. We can

actually talk about the existing network of elderly education initiatives as a potential object of social management without a management entity.

CONCLUSIONS

In terms of a higher number of the elderly integrated in production and economic sectors of the Russian society, the problem of higher educational level of the elderly has become more and more important. As for the set of measures undertaken by the national government to solve it, there is the involvement of resources from already functioning projects of informal elderly education. In today's Russia, there is a number of reasons that make it reasonable for the national government to assume functions of management over the elderly education national network.

Russia has already established its elderly education network. This is an almost ready-made social management tool where there is no need to establish it from the scratch, it will be only enough to learn how to fulfil its potential.

With suitable managerial impact on the elderly education system (its constituents), it might turn into a tool with which it is possible to solve a wide range of pressing problems in the Russian society.

The most of purpose-oriented education projects in our country are provided by the institutions that are to one or another degree supervised by the national government (colleges, centres of culture, social protection institutions, etc.).

In order to focus the national system of elderly education on pressing tasks of social management, we need to make a clear pattern for the interaction between the national government and all the educational projects available in the country using the example of the triple helix format. The West-European interaction pattern is the closest to Russian realia. The national government's involvement in functioning and development of the national elderly education network will not only have a positive effect on quantitative indicators of special-purpose education initiatives, but also significantly increase their quality, economic, and social efficiency.

REFERENCES

- Chahrak, N., & Ugryniuk, V. (2016). Ageing of the population in the developed countries: new challenges to education sector. *Modern Science - Moderni Veda*, 3(6), 86–96.
- Driouchi, A., & Gamar, A. (2017). The gap between educational & social intergenerational mobility in Arab countries. *Journal of Eurasian Social Dialogue*, 2(1), 1–16.
- Eakin, T., & Witten T. M. (2018). Mechanics of population aging and survival. *Biogerontology*, 19(3-4), 251–269.
- Ferguson, N. (2017). *The Square and the Tower: Networks and Power, from the Freemasons to Facebook*. Penguin Press.
- Galaso, P., & Kovár Ík, J. (2018). Collaboration networks and innovation: How to define network boundaries. *Journal of Eurasian Economic Dialogue*, 3(2), 1–17.
- Gel'man, V. Y. (2019). Continuous education and population ageing. *Medical Education and Professional Development*, 10(2), 40–49.
- Kazimov, K. G. (2018). Additional professional education as a condition of employment and employment of the elderly and retirement age. *Contemporary Society and Government*, 3(17), 180–186.
- Medaiskis, T., Gudaitis, T., & Me kovski, J. (2018). Second pension pillar participants' behaviour: the Lithuanian case. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6(2), 620–635. _
- Mosin , O. A., & Gonezhuk, A. G. (2019). Modern trends moreover, we have in Russia. *Modern High Technologies*, 3(2), 284–88.
- Nikitina, N.I., Romanova, E.Y., Komarova, E. V, Tolstikova, S. N., & Grebennikova, V.M. (2015). Qualimetric methods in the evaluation of the quality of professional training of specialists in social work. *Review of European Studies*, 7(3), 66–79.
- Savinov, L. I., Bistyaykina, D. A., & Solov'eva, T. V. (2018). The aging of the population and the formation of the population needs in social services. *University Proceedings. Volga Region. Social Sciences*, 8(46), 98–106.
- Schelkunov, M.D., Mironov, V. V., Kirabaev, N. S., Grebennikova, V. M., & Nikitina, N. I. (2018). Philosophy and the problems of contemporary education: Materials of the discussion. *Voprosy Filosofii*, 6, 19–33. _
- Sika, P., & Martišková, A. (2016). Sustainability of the pension system of the Slovak Republic in the changed socio-economic conditions. *Journal of Security and Sustainability Issues*, 6(1), 113–123. _
- Solovev, A. C. (2019). Social consequences of retirement age raising. *Sociological Studies*, 3, 23–31.
- Sorokin, G. G. (2019). *Models of interaction between the state and national education systems of senior citizens*. (Paper). 17th International Conference. Saint Petersburg, Russian Federation.

- Sorokin, G. G., & Fokina, E. N. (2019). Gerontoobrazovanie. Institutional analysis. *News from Higher Educational Institutions. Sociology. Economics. Politics*, 1, 9–16.
- Subačienė, R., Budrionytė, R., Mačerinskienė, A., & Tamulevičienė, D. (2019). Social enterprises: evaluation of the impact of state support and corporate income exemptions on the state budget of Lithuania. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6(3), 1056–71.
- Vunsh, K. K. (2002). *Self-support computer group and Internet cafe 50+*. In P. Wetzel (Comp.), *Computer Education for the Elderly: The Case of Europe: Collection Papers*. (pp. 38–42). A.V.K. – Timoshka.
- Watanabe, M., Miyake, Y., & Yasuoka, M. (2018). Unemployment, income growth and social security. *Journal of Eurasian Economic Dialogue*, 3(3), 21–30.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

06

LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

Alba Rosa Pupo Kairuz¹

E-mail: uq.albapupo@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1719-9250>

Wilson Eduardo Castro Núñez¹

E-mail: uq.wilsoncastro@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8233-0510>

Johanna Emperatriz Coronel Piloso¹

E-mail: uq.johannacoronel@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1331-6325>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pupo Kairuz, A. R., Castro Núñez, W. E., & Coronel Piloso, J. E. (2021). La formación continua de docentes en la educación superior. *Revista Conrado*, 17(80), 55-60.

RESUMEN

El objetivo de la investigación se centra en la elaboración de una estrategia para la formación continua de docentes en la educación superior, ante insuficiencias observadas en la profundización, y actualización de contenidos de la profesión en relación con el ámbito pedagógico. El enfoque metodológico empleado fue cualitativo, se aplicaron métodos teóricos: analítico- sintético, histórico – lógico, análisis de documentos y el sistémico- estructural- funcional; empíricos: entrevista y observación a actividades realizadas por los docentes. Los principales resultados revelan la lógica integradora de la contextualización formativa y la sistematización de la superación desde la institución educativa, ello representa un impacto social en el contexto educativo ecuatoriano al establecerse un proceso de formación continua de los docentes que contribuye a perfeccionar y elevar el sistema educativo en la educación Superior.

Palabras clave:

Contexto educativo, formación continua, pertinencia docente.

ABSTRACT

The objective of the research is focused on the development of a strategy for the continuous training of teachers in higher education, in the face of deficiencies observed in the deepening, and updating of the profession's contents in relation to the pedagogical and didactic field. The methodological approach used was qualitative, theoretical methods were applied: analytical-synthetic, historical-logical, document analysis and systemic-structural-functional; empirical: interview and observation of activities carried out by teachers. The main results reveal the integrative logic of the formative contextualization and the systematization of the improvement from the educational institution, this represents a social impact in the Ecuadorian educational context by establishing a process of continuous training of teachers that contributes to perfecting and raising the system educational in higher education

Keywords:

Educational context, continuous training, teaching relevance.

INTRODUCCIÓN

La formación continua de docentes en la Educación Superior, constituye un tema social complejo en cualquier contexto y alcanza diversas connotaciones según los ámbitos donde se realice el proceso de enseñanza- aprendizaje, sin embargo, existen insuficiencias relacionadas con las necesidades sociales e individuales, y con el contexto donde se desempeña el docente de la educación, que aseguren una preparación adecuada de estos para dar continuación al ejercicio de la profesión, ello es expresión de una limitada profundización, y actualización de contenidos de la profesión en relación al ámbito pedagógico y didáctico.

Desde lo fundamentado un aspecto significativo lo constituye el proceso de formación continua de docente, autores, como: Díaz (2006); Nolla Domenjó (2006); Escudero (2017); Iglesias, et al. (2018); y Barros & Turpo (2017), señalan cuestiones importantes desde lo teórico pedagógico en la exégesis de este proceso formativo, no obstante, se requiere seguir analizando constructos teóricos que permita buscar soluciones que han de surgir sobre la base de la investigación, dada la importancia que representa la preparación continua de los docentes.

Para percibir la situación actual de la preparación continua de los docentes de la educación se realizó un diagnóstico fáctico; de conformidad con la estructura actual del sistema educativo ecuatoriano, para lo cual se escogieron por la relevancia en dicho sistema, la Carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES) de la ciudad de Quevedo en Ecuador. Durante este proceso se tuvo en cuenta la correspondencia e integración entre la preparación continua del docente, las necesidades de superación del profesional y el contexto de superación formativa para lograr el perfeccionamiento de las actividades pedagógicas y didácticas.

A partir de los resultados del diagnóstico se pudo constatar las siguientes manifestaciones externas: insuficiencias en la profundización, y actualización en los contenidos de la profesión, limitaciones de los docentes en el desempeño profesional para el logro de un conocimiento pedagógico y didáctico, limitadas estrategias formativas que permitan a los docentes el logro de elevar las potencialidades profesionales.

Desde la valoración anterior, se revela como problema científico las insuficiencias en el proceso de formación continua de los docentes de la carrera de Derecho en la Universidad Regional Autónoma de los Andes, en relación en relación con el ámbito pedagógico, lo cual limita

el desempeño en los contextos de actuación profesional del docente.

La formación continua de los docentes ha sido tratada por diferentes autores como: Rodríguez & Urbay (2015); Barros Bastidas (2018); Espinoza (2017); Alfageme-González & Nieto Cano (2017); y otros, para fundamentar referentes teóricos y metodológicos a partir de los nuevos desafíos de la educación, sin embargo, se requiere continuar indagando en constructos que permitan delimitar la necesidad de sistematizar y la generalizar la formación permanente.

Desde esta óptica, la formación continua también ha sido tratada por autores como: Escudero (2017); Escudero, et al. (2018), De Fez & Monzó (2016), expresaron suposiciones teóricas sobre este tipo de formación, no obstante, no analizan las necesidades del proceso formativo desde el ámbito contextual donde laboran los docentes, todo lo cual imprecisa la relación entre las necesidades de superación de este profesional y el contexto de superación formativo.

Estudios realizados por Gil & Gallego (2016); Faria, et al. (2016); y Fierro, et al. (2021), y otros se ha constatado que aún es limitado el estudio en torno a la gestión para caracterizar este proceso de formación continua desde las instituciones educativas, a partir de un conjunto de acciones que exijan una orientación que permita potenciar la acción de la institución educativa, capaz de garantizar a los docentes en su actualización pedagógica.

Desde lo argumentado se puede asumir que la formación continua del docente es el proceso actualización gradual y sistemática de los contenidos formativos pedagógico que permiten una preparación general y específica del docente encaminadas a producir cambios para la toma de decisiones en el contexto de actuación profesional.

En esta investigación se empleó un enfoque cualitativo a partir de describir el proceso de formación continua de los docentes en la Educación Superior en el que se observan insuficiencias en la actualización del contenido en relación con el ámbito pedagógico, lo cual limita el perfeccionamiento del desempeño profesional del docente. Desde el nivel teórico se utilizaron los métodos analítico-sintético e inductivo- deductivo, histórico – lógico, análisis de documentos y el sistémico- estructural- funcional; empíricos: observación, y entrevista.

Desde lo expresado se requiere solucionar el problema de investigación ¿Cómo lograr solucionar las insuficiencias observadas en la profundización, y actualización de contenidos de la profesión en relación con el ámbito pedagógico para garantizar un adecuado desempeño

de actuación profesional de docentes en la Educación Superior?

Las Ciencias Pedagógicas han abordado desde lo epistemológico y lo praxiológico, el estudio del proceso de formación continua existiendo en la actualidad disímiles posiciones teóricas que requieren de la indagación para contribuir a la preparación del docente en correspondencia con las necesidades de la sociedad en que se desenvuelve. Existen autores que han tratado la problemática planteada, sin embargo, sus postulados epistemológicos poco abordan sobre las posibilidades de establecer estrategias para la educación para toda la vida, pues no se trata solo de una formación inicial, sino de un proceso de sistematización formativa que se vincule con la gestión que deben realizarse en el contexto donde se desempeñan los docentes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se asume la modalidad o enfoque cualitativo consiste según autores, en la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación. (Hernández-Sampieri, et al., 2018).

En la investigación se empleó para describir el proceso de formación continua en la educación superior ante las insuficiencias observadas en el contexto de actuación profesional.

Se utilizó el Método Analítico – Sintético, que consiste en el análisis es un procedimiento lógico que posibilita descomponer mentalmente un todo en sus partes y cualidades, en sus múltiples relaciones, propiedades y componentes. Permite estudiar el comportamiento de cada parte.

Se utilizó a lo largo de la investigación y en la evaluación de tendencias históricas y diagnóstico actual del proceso de formación continua. En ese sentido, la formación continua ha transitado por etapas de perfeccionamiento, que responden a la satisfacción de las exigencias, a las demandas de la sociedad y a las características de cada proyecto social educativo.

Se empleó el método Inductivo – Deductivo, que consiste en el razonamiento inductivo en una forma de hipótesis que, a partir de una evidencia singular, sugiere la posibilidad de una conclusión universal. Por su parte en la inducción, el razonamiento parte de casos particulares, se eleva a conocimientos generales. Este método permite la formación de hipótesis, investigación de leyes científicas, y las demostraciones.

El método de inducción y deducción se empleó en el establecimiento del problema científico planteado que se defiende, y el sistémico-estructural para realizar la estrategia de formación continua de los docentes de la carrera de Derecho en la Educación Superior Uniandes Quevedo.

Desde el nivel empírico se aplicó la observación, para la determinación del problema científico de esta investigación y la caracterización actual del objeto de investigación, así como en la corroboración de los principales resultados investigativos obtenidos de este trabajo.

Se utilizó como técnica de investigación la entrevista según Arias (2012), las entrevistas implican que una persona calificada aplica el cuestionario a los sujetos participantes, el primero hace las preguntas a cada sujeto y anota las respuestas, las entrevistas, realizadas permitieron identificar el comportamiento del objeto de transformación estudiado, se desarrolló además un taller de socialización con especialistas para la demostración de la necesidad de la propuesta realizada.

En el desarrollo de la investigación se seleccionó una muestra específica de 12 docentes de la Universidad Regional Autónoma de los Andes, Quevedo, en la etapa académica de febrero a julio de 2020.

Los métodos y técnicas empleadas permitieron observar una limitada calidad en el proceso de formación continua del docente en la carrera de derecho de Uniandes Quevedo, asimismo se apreció insuficiencias en el orden teórico y metodológico en relación con la práctica pedagógica por su marcado enfoque academicista y mecanicista, así como limitadas estrategias formativas que contribuyan a la formación continua del docente en la educación superior.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas empíricas evidenciaron que aún existen insuficiencias en la praxis educativa, motivada por una limitada formación continua. Estas deficiencias apreciadas en el proceso de la formación continua de los docentes señalan la presencia de limitaciones a resolver desde el establecimiento de una construcción epistémica y praxiológica, que sea generalizadora, o sea, aplicada en el sistema educativo del Estado y con posibilidad de concretarse en diversos contextos educativos.

La esencia de la dinámica de la construcción praxiológica, determinada con intencionalidad, en la estrategia para la formación continua de los docentes de la carrera de Derecho, es expresión de la intencionalidad formativa en las instituciones educativas en un contexto determinado, por lo que para ello se erige dinámicamente, en aras

de lograr la transformación de la auto preparación continua, lo cual permite considerar que la estrategia propuesta se sustente en las premisas que no son más que el potencial educativo existente en la institución para gestar el desarrollo de la formación permanente (recursos humanos, materiales y financieros), y de los requisitos como aspiración en la actualización pedagógica de los docentes (proyecciones y fines formativos), que ha de ser construido en el propio desarrollo de la institución educativa.

Las premisas propician la formación profesional permanente ya que ellas son expresión de los valores formativos institucionales, que en su desarrollo deben propiciar la formación profesional permanente, a la vez que los mismos condicionan a los requisitos como las condiciones necesarias para la elaboración y aplicación de acciones gestoras formativa contextualizadas y sistematizadas, que se establecen en el propio proceso formativo con intencionalidad de la institución y que conducen a la formación profesional permanente de los docentes.

De este nivel de relación se desprende el objetivo estratégico de la investigación, el cual se erige en la finalidad que persigue la institución formativa en el contexto educativo en el logro de la formación continua de los docentes, es decir en su carácter teleológico configura la direccionalidad de todo el proceso formativo. Por tanto, el objetivo estratégico del proyecto educativo de gestión formativa institucional de la formación continua configura la totalidad de la elaboración de las acciones formativas contextualizadas y sistematizadas del proceso de formación continua.

De tal manera, a partir del objetivo estratégico se configuran las etapas específicas que son viables y generales al mismo, y se identifican como: indagación contextualizada, de diseño integral, ejecutora y de evaluación; en ese sentido se pudo apreciar que entre ellas existe una relación estrecha, aun cuando en un período de tiempo dado algunas prevalecen sobre las demás.

- Etapa de indagación contextualizada de la formación continua de docentes en la Educación Superior.
- Etapa de diseño integral de la formación continua de docentes en la Educación Superior.
- Etapa de ejecución de la formación continua de docentes en la Educación Superior.
- Etapa de evaluación de la formación continua de docentes en la Educación Superior.

Respecto a esta etapa en el sistema de acciones para el proceso de la formación continua de docentes en la Educación Superior se encuentran:

- Determinar el sistema de relaciones que se dan en el proceso formativo para potenciar la preparación de docentes en el ámbito pedagógico.
- Diagnosticar las experiencias significativas en el proceso formativo para lograr la profundización de conocimientos en el ámbito de la pedagogía.
- Realizar conversaciones activas que faciliten la afirmación de las semejanzas y las incompatibilidades entre los distintos contenidos que lleva implícita la formación continua del docente en la educación superior.

Etapa de diseño integral de la formación continua de docentes en la Educación Superior.

- Promover juicios críticos acerca de las posibilidades reales que ofrece el contexto para lograr elevar la calidad de la auto preparación integral de los docentes en aras de elevar la eficiencia de su desempeño profesional.
- Establecer proyectos formativos que permitan potenciar la participación activa de todos los sujetos en el proceso de formación continua de docentes en la Educación superior.
- Desarrollar talleres participativos para solucionar el vínculo de las acciones pedagógicas que se llevan a cabo por la universidad.

Etapa de ejecución de la formación continua de docentes en la Educación Superior.

- Establecer intercambios recíprocos que ayuden en la formación continua de docentes y estimulen la valoración crítica de los resultados obtenidos en las transformaciones formativas del contexto.
- Fomentar estrategias interactivas para fortalecer los procesos que originen la discusión y el análisis en los procesos formativos.

Etapa de evaluación de la formación continua de docentes en la Educación Superior.

- Valorar los resultados obtenidos en el proceso que se modela en relación a la formación continua.

En relación al proceso de formación continua se requiere analizar las consecuencias alcanzadas con la instrumentación de la estrategia propuesta, al respecto se señalan de estándares de los resultados alcanzados en el proceso de formación continua de docentes en la Educación Superior.

Niveles alcanzados en la indagación contextualizada de la formación continua de docentes en la Educación Superior.

Patrones de logro:

- Se evidencia la necesidad de la auto preparación de docentes en el contenido que lleva implícita la pedagogía.
- Se muestra un proceso de interacción académica con las principales necesidades de formación pedagógica con relación al contenido pedagógico.
- Se logró determinar las insuficiencias y prácticas formativas de cada uno de los docentes implicados en el proceso de formación continua.
- Asimismo, se aprovechan las potencialidades del contexto formativo pedagógico.

Nivel alcanzado desde el diseño integral de la formación continua de docentes en la Educación Superior.

- Se demuestran los conocimientos relacionados con la valoración que se hace del contenido pedagógico.
- Se revelan en los debates e intercambios establecidos fundamentos éticos-sistema de valores- que argumentan la necesidad de los contenidos impartidos.
- Se evidencian transformaciones en el proceso formativo del docente en el contexto concreto.

Nivel alcanzado desde la ejecución de la formación continua de docentes en la Educación Superior.

- Se requiere de procesos más flexibles desde lo curricular para organizar todas las acciones formativas propuestas y ponerlas en práctica.
- Mayor compromiso educativo de los sujetos implicados.
- Se precisan acciones en el orden didáctico y de la pedagogía de conformidad con el contexto sociocultural.

Nivel alcanzado desde la evaluación de la formación continua de docentes en la Educación Superior.

- Mayor compromiso hacia el proceso formativo desde las instituciones educativas.
- Se revela la lógica de la gestión formativa contextualizada y sistematizada, a partir de la significación y el sentido de la formación continua gestionada institucionalmente.

En este sentido se revela entonces el carácter esencial de la propuesta, en la que la concreción de la esencialidad se expresa con la estrategia propuesta para lograr una coherencia, integración y totalidad del proceso de formación continua del docente en la Educación Superior, que posibilita a su vez revelar el carácter holístico y complejo de un proceso formativo necesario en la contemporaneidad,

que desde su singularidad le da significado al sentido totalizador de la formación continua.

Los argumentos expuestos constituyen el resultado de la ejemplificación de la construcción de la estrategia propuesta, consecuente con la sistematización de experiencias desarrollada por esta investigadora y como resultado a su vez de las relaciones y la regularidad esencial de a investigación aportada, a partir de lo cual fue posible generalizar los criterios esenciales que han regido el desarrollo del proceso objeto de estudio.

Se reconoció el valor que desde la ciencia tiene la estrategia de formación continua de los docentes propuestos, mediante la discusión de la misma en los talleres de socialización con expertos y la aplicación por partes, ello demostró la viabilidad del aporte para constatar la conveniencia que reporta la investigación en el desarrollo de los profesionales que se forman en la Educación Superior.

CONCLUSIONES

El proceso modelado conduce a la certeza de las limitaciones que desde la teoría argumentan la posibilidad de que se recupere desde lo conceptual las carencias evidenciadas para instaurar el conocimiento desde una integración que fortalece los vínculos entre los procesos que lo complementan, asimismo se observan problemas en el protagonismo de los docentes, a partir del diagnóstico actual de la problemática científica tratada, lo cual evidencia cuán importante es formarse a partir del objeto de transformación modelado. Ello conduce a un proceso de formación continua que soluciona los sesgos epistemológicos y praxiológicos del proceso de formación continua.

Desde el diagnóstico del estado actual del proceso de formación continua, con la metodología aplicada se reconoce la importancia para establecer un proceso de formación continua donde estén presentes todos los docentes que intervienen en el proceso.

El entramado de relaciones dialécticas contradictorias, a su vez, propician la orientación, comprensión, sistematización y generalización de la propuesta, en un espacio de construcción de significados y sentidos en relación con la formación continua.

La pertinencia de la formación continua se logra a través de un proceso institucional orientado a lo formativo profesionalizante permanente, desde una integración y una generalización de experiencias que den cuenta de la actualización de los docentes en el contexto educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme-González, M. B., & Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-165.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Barros Bastidas, C. (2018). Formación para la investigación desde eventos académicos y la producción científica de docentes universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 9-9.
- Barros, C., & Turpo, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Revista Espacios*, 38(45), 1-10.
- De Fez, S. G., & Monzó, J. R. S. (2016). Los equipos directivos en la formación profesional española: una propuesta de formación continua. *Revista iberoamericana de Educação*, 70, 161-182.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103.
- Escudero Muñoz, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 1-20.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T., & Rodríguez Entrena, M. J. (2018). La formación continua del profesorado. *Educación XX1*, 21(1), 157-180.
- Espinoza Freire, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35.
- Faria, R., Reis, P., & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296.
- Fierro López, L. E., Román Gálvez, R. D., & Martínez Lobatos, L. (2021). La perspectiva de profesores de idiomas en formación sobre los rasgos de un buen profesional. Estudio de caso. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-26.
- Gil López, A.J., & Gallego Gil, D.J. (2016). La realización de formación continua desde la perspectiva de la organización de aprendizaje. *Educar*, 52(1), 107-126.
- Hernández-Sampieri, R., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I., & Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.
- Nolla Domenjó, M. (2006). Formación Continuada: El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. *Educación médica*, 9(1), 11-16.
- Rodríguez Carrillo, M., & Urbay Rodríguez, M. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 214-222.

Fecha de presentación: febrero, 2021, **Fecha de Aceptación:** marzo, 2021, **Fecha de publicación:** mayo, 2021

07

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN CUBA

REFLECTIONS ON HEALTH EDUCATION IN CUBA

Juan Dámaso González Sarría¹

E-mail: juangs@jagua.cfg.sld.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9152-4744>

Ana Fermina Vázquez Cedeño²

E-mail: avazquez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6838-3090>

¹ Policlínico Docente Universitario José Luis Chaviano. Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González Sarría, J. D., & Vázquez Cedeño, A. F. (2020). Reflexiones sobre la educación para la salud en Cuba. *Revista Conrado*, 17(80), 61-67.

RESUMEN

La educación para la salud es considerada una práctica social concreta que se establece entre determinados sujetos con el fin de cambiar o reforzar un pensamiento, actitud, valor o comportamiento para proporcionar y mantener un estado de salud del individuo, grupo o comunidad. Por tanto, la comunicación entre el sujeto educador y el sujeto educando, estará marcada por la ética que permita lograr con responsabilidad el compromiso creado en el proceso. En Cuba, se presta especial atención a la educación y promoción de salud. De esta manera la población está preparada para prevenir situaciones de salud. El objetivo del siguiente trabajo es reflexionar sobre la educación y promoción de salud desde la perspectiva cubana.

Palabras clave:

Educación, promoción, salud, perspectiva cubana.

ABSTRACT

Health education is considered a concrete social practice that is established among certain subjects in order to change or reinforce a thought, attitude, value or behavior to provide and maintain a state of health of the individual, group or community. Therefore, the communication between the educating subject and the educating subject will be marked by the ethics that allow to achieve with responsibility the commitment created in the process. In Cuba, special attention is paid to education and health promotion. In this way, the population is prepared to prevent health situations. The objective of the following work is to reflect on health education and promotion from the Cuban perspective

Keywords:

Education, promotion, health, Cuban perspective.

INTRODUCCIÓN

En toda la historia de la humanidad, el hombre ha procurado garantizar y mejorar su nivel de vida mediante un mejor conocimiento del mundo que le rodea y un dominio más eficaz del mismo, es decir, mediante un desarrollo constante de la ciencia donde la educación para la salud, la promoción y la prevención constituyen herramientas, así como un paradigma de la medicina cubana por su enfoque preventivo.

De acuerdo con Pupo, et al. (2017), la Educación para la Salud es un proceso encaminado a cambiar o reforzar un pensamiento, actitud, valor o comportamiento para proporcionar y mantener un estado de salud del individuo, grupo o comunidad. Con la educación se trata de que las personas alcancen un sentido de responsabilidad de su propia salud, adquieran destreza para analizar y solucionar sus problemas, y clasificar sus valores relacionados con el tema.

La educación para la salud busca un apoyo político para la intervención necesaria de tipo organizativas, económicas, regulatorias y de medio ambiente. Asimismo, proporciona la elevación de la conciencia, despierta el interés, estimula la acción para la participación y el compromiso popular para el éxito de las acciones.

La información pública y la educación para la salud se concentran en mediar para convencer a los políticos, administrativos y profesionales de que la inversión en salud tiene sentido común.

Según Pupo, et al. (2017), la Educación para la Salud ocupa el papel central entre los componentes de la promoción de salud, mientras se da un carácter opcional al apoyo de tipo organizativo, económico y otros. El foco de la promoción de salud es la acción social a favor de la salud, por su parte la educación y la comunicación están en el centro de este proceso. La promoción de salud abarca la educación para la salud y está dirigida a las acciones sociales y políticas complementarias que facilitan el apoyo necesario para incrementar la calidad de vida de la población.

Es importante señalar que apuntar a los mismos fines no implica uniformidad, sino más bien respetar las diferentes realidades sociales y culturales de cada país, región o localidad. Esta prevención se logra a través de los promotores de salud, variables psicosociales que influyen en las conductas.

Cuando la tecnología busca una solución a los problemas que se plantean en la sociedad, lo hace relacionando la técnica (sus conocimientos, herramientas y capacidad inventiva), con la ciencia (el campo de los conocimientos

científicos) y con la estructura económica y sociocultural del medio. Se puede decir que la ciencia médica está asociada al deseo del hombre de conocer, de transformar conductas en relación a sus riesgos y convertirlos en estilos de vidas saludables y estimula la acción para la participación y el compromiso popular para el éxito de las acciones.

La información pública y la educación para la salud se concentran en mediar para convencer a los políticos, administrativos y profesionales de que la inversión en salud tiene sentido común.

La Educación para la Salud ocupa el papel central entre los componentes de la promoción de salud, mientras se da un carácter opcional al apoyo de tipo organizativo, económico y otros (Pupo, et al., 2017; Fernández, et al., 2020) consideran que el foco de la promoción de salud es la acción social a favor de la salud, por su parte la educación y la comunicación están en el centro de este proceso de salud.

La promoción de salud abarca la educación para la salud y está dirigida a las acciones sociales y políticas complementarias que facilitan el apoyo necesario para incrementar la calidad de vida de la población. Es importante señalar que apuntar a los mismos fines no implica uniformidad, sino más bien respetar las diferentes realidades sociales y culturales de cada país, región o localidad. Esta prevención se logra a través de los promotores de salud, variables psicosociales que influyen en las conductas.

Los programas de salud son en sí procesos desde la perspectiva y una comprensión amplia, toda vez que las estrategias propuestas se encuentran científicamente fundamentadas, contextualizadas y con un gran impacto social, teniendo en cuenta que la calidad y sus indicadores solamente pueden ser interpretados objetivamente si se contextualizan culturalmente (Bonal, 2019b).

Es por ello que nos ha motivado reflexionar sobre este tema, para disminuir el impacto que provoca en la salud las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), infecciones de transmisión sexual incluyendo VIH SIDA (ITS VIH) u otra entidad nosológica se hace necesario realizar acciones de promoción y educación para la salud que alcancen el conjunto de la población. Para llegar a un diagnóstico precoz incidiendo sobre los factores de riesgos que producen estas enfermedades lo cual servirá para que los pacientes sean conscientes de los primeros signos y síntomas, lo que los llevara a solicitar atención médica para la confirmación diagnóstica y el tratamiento, permitiendo curar, prolongar la vida y mejorar la calidad de vida restante que alcancen el conjunto de la

población que todo esto se materializa en la medicina familiar cubana.

Vale señalar la diferencia que hay entre promoción y prevención que algunos manifiestan sus dudas sobre estos conceptos. La promoción masifica la salud y la prevención evita que se enferme. Gran responsabilidad tiene los Equipos Básicos de Salud (EBS) Médicos y Enfermeras de la Familia, Grupos Básicos de Trabajo (GBT) y la dirección de las entidades médicas, según el nivel, que son los que fiscalizan que se realice lo que está normado por el programa de medicina familiar. La atención primaria de salud (APS) es con participación intersectorial.

DESARROLLO

En la prevención se debe identificar un grupo de barreras que la entorpecen o que obstaculizan que las personas puedan optar por un comportamiento menos riesgoso. Por otro lado, es importante conocer la existencia de un grupo de variables psicosociales que influyen en las conductas de salud y que determinan ciertos comportamientos. Entre ellas podemos citar: variables sociodemográficas tales como la edad, género, ocupación, nivel educacional (Bonal, 2019a).

Bonal (2019a), considera que la edad traza diferencias en las percepciones, creencias, costumbres. Desde la construcción social de género, se establecen roles diferenciados entre hombres y mujeres. De ahí que existan diferencias en las representaciones, las percepciones, las creencias; en este sentido, la educación moldea comportamientos según los factores de riesgos.

Otra variable importante es la representación social de la enfermedad, entendida como categoría de percepciones, representaciones, creencias, valores, actitudes compartidas por un determinado grupo.

La categoría norma subjetiva como la percepción que tenemos de lo que piensan nuestros iguales con respecto a la conducta que estamos asumiendo es de suma importancia.

El nivel de información que se tiene sobre las medidas básicas para evitar las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), infección de transmisión sexual ITS y el virus de inmunodeficiencia humana VIH, cuando no es correcta puede ser un obstáculo para la opción de comportamientos sin riesgo; sin embargo, debemos aclarar que la información, aunque necesaria no es suficiente para la opción de determinados comportamientos. Muchas personas bien informadas con niveles óptimos de conocimientos asumen conductas de riesgo.

Otra variable que mediatiza la adopción de conductas saludables es la percepción de severidad que tienen las personas con respecto a una enfermedad. Es decir, mientras más amenazante y severa una persona percibe a una enfermedad, ésta tendría una mayor disposición de adoptar las medidas para prevenirlas. Entonces si una persona no percibe a las ECNT y al síndrome de inmunodeficiencia adquirida SIDA como enfermedades que comprometen la vida de las personas, existiría una disposición menos aceptable a la opción de una conducta protectora para evitar la dolencia. No obstante, podemos decir que la acción de esta sola variable no implica una modificación de la conducta.

La percepción del riesgo, entendida como la vulnerabilidad percibida por la persona de considerarse en riesgo o no de enfermarse, es una variable psicosocial que influye, pero no determina la opción de conductas saludables. En ocasiones, muchas personas con una alta percepción del riesgo, sin embargo, asumen conductas de riesgo.

Los mitos, la percepción de responsabilidad, los beneficios que se perciban de la eficacia de la acción a realizar por la persona, las barreras percibidas sobre los costos personales en términos psicológicos de la acción o conducta asumida, forman parte de las variables que influyen en las conductas de salud.

Las variables psicológicas desde lo psicopatológico como la capacidad intelectual, algunas entidades nosológicas, valoración neuropsicológica, nivel y fuentes de ansiedad, otros factores de riesgo de la dimensión vital, forman parte de la respuesta del ser humano en la adopción de las conductas preventivas.

La autoestima, autovaloración, percepción de autoeficacia, motivación y sentido de la vida entre otros aspectos personológicos conforman y mediatizan las conductas de salud (Pupo, et al., 2017). Las actitudes, disposiciones, hábitos, habilidades, toma de decisiones son otras variables importantes.

El conjunto de aspectos macro y micro sociales como son: las características del medio social, las modificaciones situacionales, la motivación social, presión grupal, normas sociales y las personalidades como modelos (las personas no solo aprenden de su propia experiencia sino también de lo que observan de las conductas de las otras personas), factores institucionales, económicos, las particularidades de los mensajes de salud, las desinformaciones generalizadas por el público, influyen en la adopción de conductas saludables.

En ocasiones se utiliza el concepto de grupos de riesgo, este concepto de la epidemiología, no es viable al

momento de comunicarnos en prevención. Por mucho tiempo las ITS Y VIH/SIDA en la memoria histórica de las personas estuvieron asociadas a grupos de personas como prostitutas, homosexuales, drogadictos. El uso de este concepto en comunicación puede funcionar como una barrera lo que implicaría que aquellas personas no pertenecientes a estos grupos no se identificarían con el mensaje preventivo. Es más viable hablar entonces de personas con conductas de riesgo. La realidad ofrece ejemplos de personas que pudieran practicar la prostitución o ser homosexuales o drogadictos y asumen conductas protectoras, o personas que no siendo de estos grupos poblacionales asumen conductas de riesgo. El análisis en términos comunicacionales es pues la de utilizar el término de personas con conductas de riesgo.

Un tanto similar ocurre con la llamada *promiscuidad*, concepto peyorativo que excluye a las personas a partir de una construcción de su propio concepto de promiscuidad. Así muchas personas considerarán a los otros como promiscuos y no a sí mismos. Es más viable hablar de cambio de pareja, multiplicidad de parejas y no de promiscuidad.

Las acciones de Promoción de Salud, Educación para la Salud y Prevención de las enfermedades no son recientes, a través del movimiento de la Salud Mundial aparecen varios autores que de una u otra manera mencionan la realización de acciones para preservar y mantener la salud; en los últimos 20 años ha ocurrido una revolución en la revitalización de los aspectos conceptuales que ha generado discusiones en relación con el alcance de estos términos (Rodríguez, et al., 2019). Esto no es casual, el desarrollo alcanzado en los conceptos de salud, determinante de salud, situación, perfil, estado de salud, balance y potencial de salud y el enfoque de la Salud Pública como una actividad gubernamental y social de carácter multidisciplinario que se extiende a casi todos los aspectos de la sociedad ha desempeñado un papel preponderante.

Principios claves para la promoción de salud

- Toma como base la Atención Primaria de Salud
- Requiere participación conjunta de profesionales y población.
- Depende de colaboradores
- Objetivos principales de la promoción de salud
- Promover un estilo de vida más sano.
- Prevenir enfermedades evitables.
- Rehabilitar.

De acuerdo con la Carta de Ottawa (Organización Mundial de la Salud, 1986) la *Promoción de Salud* consiste en *proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma* y plantea como requisito fundamental para la salud, la paz, la educación, la vivienda, la alimentación, el ingreso, un ecosistema estable, la conservación de los recursos, la justicia social y la equidad. Se valora la promoción de la salud como medio de conseguir salud para todos, no se percibe como un objetivo.

A nivel general, promoción de salud representa un concepto unificado que reconoce la necesidad de cambios de manera y condiciones de vida a fin de lograr salud. Representa una estrategia a desarrollar ante la población y su ambiente que requiere información y experiencia para la vida.

Algunos autores discrepan entre si la promoción está incluida dentro de la prevención. La promoción de salud incluye a la prevención como un todo en el contexto de la vida diaria, más que enfocar a la población con riesgo de enfermar; está dirigida hacia la acción sobre los determinantes de la salud (biología humana, estilos de vida, medio ambiente, organización de servicios de salud), por lo que requiere de la cooperación estrecha de otros sectores.

Dado que el concepto de salud como bienestar trasciende la idea de formas de vida sana, la Promoción de Salud no concierne exclusivamente al sector sanitario al abordar cabalmente la diversidad de condiciones que influyen en la salud.

A través de la comprensión y aplicación del concepto se crean las “opciones” para que los individuos o grupos puedan seleccionar aquellas que conduzcan bienestar individual y colectivo.

La Promoción de Salud combina diversos métodos incluyendo: información, comunicación social, legislación, educación, medidas fiscales, desarrollo de las comunidades y actividades espontáneas. En la Prevención las actividades se desarrollan en campos más limitados.

La Promoción de Salud, es básicamente una actividad en el campo social y de salud que depende de la participación del público mientras que en la Prevención se destaca la actividad en relación con los servicios específicos en cada sector.

Aunque es tenue el límite entre *Prevención* y *Promoción*, existen aspectos que las diferencian. Ambas persiguen como meta la Salud, pero la prevención lo hace situando su punto de mira en la enfermedad. El objetivo de la prevención es la *ausencia de enfermedad*, el de la promoción

es maximizar la salud. A pesar de las diferencias de enfoques, el punto de unión radica en que los programas de prevención son puertas de entrada a la promoción.

En Cuba la salud pública centra sus esfuerzos por mantener a la población educada y preparada para enfrentar los problemas de salud y prevenir los mismos. Es por ello que existe un programa de educación y promoción de salud (León, et al., 2016). Su misión es *“contribuir a elevar la calidad de vida de la población cubana promoviendo estilos de vida que generen conductas saludables, así como en la modificación de comportamientos y factores de riesgos existentes en la población para prevenir enfermedades y desviaciones a la salud”*. (Cuba. Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud, 2019)

Se basa en los siguientes principios:

1. Orientación del trabajo de promoción de salud en función de la Carpeta metodológica del Sistema Nacional de Salud.
2. La dirección por objetivos.
3. La capacitación y la investigación.

De acuerdo a la infraestructura, existe un Centro Nacional de Prevención y Educación para la Salud (CNPES). Su función es diseñar las políticas y metodologías de la promoción de salud del país; la capacitación y la investigación y consolidar la intersectorialidad y la participación popular (Cuba. Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud, 2019a)

En cada provincia están creados los Centros Provinciales de Prevención y Educación para la Salud (CPPES). Dicho centro es responsable de brindar asesoría técnica metodológica a ese nivel, fortalecer y consolidar la intersectorialidad y participación popular, la capacitación y la investigación (Cuba. Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud, 2019b)

A nivel municipal, existe el Departamento Municipal de Promoción y Educación para la Salud (DMPES). El mismo ejecuta las acciones de promoción de salud al nivel local, capacita a los equipos de salud (médico y enfermera de la familia), a técnicos y otro personal de salud, operacionaliza la participación social y popular. Existen en los 169 municipios del país (Cuba. Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud, 2019b)

Nivel Local

En el nivel local existen áreas de salud. En cada área de salud se cuenta con consultorios médicos de la familia, donde cada médico y enfermera de la familia tienen la misión de maximizar la salud de cada individuo de la

comunidad. Los mismos tienen una estrecha relación con las escuelas y mantienen una supervisión al trabajo de educación y promoción de salud que se realiza en ellas.

Toda la cobertura informativa se divulga a través del estado. Las actividades relacionadas con el Sistema Nacional de Salud, se socializan a través del vínculo directo con los medios de comunicación social.

Existe un Consejo Nacional de Salud con una estructura desde el nivel nacional hasta el local que permite desarrollar la salud en Cuba con mayor participación popular e intersectorial

Su objetivo general radica en contribuir al desarrollo social de acuerdo con la potencialización de la salud como uno de los ejes articuladores del bienestar, fomentando la participación popular y el apoyo intersectorial en los diferentes programas logrando promover cambios de comportamientos en la población (Cuba. Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud, 2019b). Objetivos específicos

1. Impulsar la formulación de planes intersectoriales para el abordaje de los problemas de salud más prioritarios.
2. Fortalecer y estimular la participación de la comunidad en acciones que favorezcan conductas saludables.
3. Consolidar la estrategia de Municipios por la Salud como vehículo para materializar las acciones de Promoción de la Salud.
4. Apoyar la formulación y aplicación de políticas públicas saludables que mejoren la calidad de vida de la población cubana (Cuba. Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud, 2019b).

En el año 2000 se emitió el acuerdo 3790, a través del cual se reglamentó trabajar por mejorar la salud y la calidad de vida de la población cubana con la creación de una comisión que se encarga de coordinar y controlar todas las acciones relacionadas en mejorar la salud y la calidad de vida de la población, presidida por el Ministerio de Salud Pública, e integrada por los organismos de la administración central del estado, donde el sector salud tiene un liderazgo técnico, pero con una visión bien clara de que la salud es responsabilidad de toda la sociedad en su conjunto de ahí la producción social de la misma.

Su principal objetivo es promover la práctica de estilos de vida saludables, incidiendo en los comportamientos, actitudes, hábitos y conductas nocivas a la salud en los individuos, la familia y la comunidad, así como la modificación de factores de riesgos desencadenantes de enfermedades y desviaciones de la salud, relacionados con las principales causas de muertes y discapacidades.

Se cuenta con un Centro Nacional de Prevención de ITS/VIH/SIDA. Su función es unificar los esfuerzos que se venían realizando en prevención de las Enfermedades de transmisión sexual y el VIH/SIDA y promover nuevas ideas y desarrollar los programas preventivos. Para lograr estos objetivos existen diferentes grupos de trabajo (Cuba. Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud, 2019b).

El Centro es en el escenario fundamental de las acciones de promoción y prevención de las ITS/VIH/SIDA y funciona además como Centro de Referencia Nacional, que promueve el mejoramiento del bienestar y la calidad de vida de la población.

Las características de la población cubana actual y futura, la sitúan entre los países de Latinoamérica y del mundo más envejecido. En Cuba, todas las instituciones y organismos involucrados en la atención a las personas de la tercera edad han diseñado sus estrategias de acción, con el enfoque necesario en los aspectos sociales, laborales, de prevención, promoción y educación para la salud, lo cual permite afirmar que, en Cuba, las personas de la tercera edad están protegidas (Cuba. Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud, 2019b).

El Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud ha reforzado las acciones de Promoción y Educación del sub-programa comunitario del adulto mayor cuyos objetivos son:

- Desarrollar un plan de acción que contribuya al enriquecimiento de la vida social, espiritual y el autocuidado del adulto mayor.
- Favorecer la formación de una imagen social positiva y sana del proceso de envejecimiento humano.
- Propiciar la comunicación intergeneracional.
- Preparar a la familia especialmente a las nuevas generaciones para garantizar una convivencia armónica.
- Proporcionar a las mujeres una orientación adecuada antes durante y después del climaterio.
- Contribuir al fortalecimiento de los círculos de abuelos.
- Contribuir a la preparación para la jubilación.

Entre las tendencias que caracterizan al mundo contemporáneo en el sector de la salud, se destaca la creciente incorporación de las llamadas medicinas alternativas o complementarias, al arsenal de recursos con que sus profesionales enfrentan las necesidades de salud de la población.

El Ministerio de Salud Pública de Cuba, en atención a las indicaciones recibidas y como necesaria respuesta al interés por perfeccionar el Sistema Nacional de

Salud mediante la incorporación de recursos diagnósticos y terapéuticos que amplíen la capacidad resolutoria de sus profesionales decidió implementar un Programa Nacional con una amplia participación intersectorial y multidisciplinaria. Siendo el componente de Promoción y Educación para la Salud una de las estrategias priorizadas.

Desde la década de los años 70, se indicó la colocación de la Advertencia Sanitaria en los envases de las cajetillas de cigarrillos y la información sobre la nocividad del tabaco, ofrecida mediante los profesionales de la salud y los Medios de Comunicación Social. Por tal motivo, se creó por el Ministerio de Salud Pública la Comisión Nacional de Promoción de Salud, al que se le confirió la responsabilidad del cumplimiento de lo antes expuesto.

En 1985 se ejecutó una campaña para Desestimular el Hábito de Fumar, producto de la tendencia creciente de la prevalencia y el consumo.

En 1988 se implementa el Primer Programa, con alcance nacional y carácter permanente, que es reformulado en 1995. En el 2001, este es jerarquizado por el Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud e involucra a un número importante de organismos y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Para llevar a efecto el programa se constituyó la Comisión Nacional, que la integran diversos sectores y diferentes disciplinas de la salud, la cual tiene entre sus misiones las siguientes:

- Trabajar en estrecha coordinación con el Ministerio de Comercio Interior que preside la Subcomisión de Tabaquismo y Alcoholismo en la Comisión de Salud Calidad de Vida (CSCV) constituida en el año 2000 por una Resolución del Consejo de Ministros.
- Incrementar y sistematizar los temas de educación antitabáquica curricular y extracurricular en el Sistema Nacional de Educación.
- Realizar un levantamiento de los Centros de Deshabitación Tabáquica existentes en el país.
- Aumentar los conocimientos de la población no fumadora en lo relativo a sus derechos para proteger la salud.
- La Subcomisión de Tabaquismo de la Comisión de Salud y Calidad de Vida incrementará las acciones contempladas en el Programa.
- Continuar realizando investigaciones en diferentes grupos poblacionales, fundamentalmente Investigaciones de Intervención Acción Participativa.
- Sistematizar la divulgación de los métodos de Prevención del tabaquismo por los Medios de Comunicación Social.

- Existe la estrategia de Municipios por la Salud, la cual involucra a los decisores políticos locales, quienes por su rol de liderazgo tienen un protagonismo central como motores impulsores del proceso, involucrándose los políticos, los representantes de los sectores socio- económicos y la comunidad misma para coordinar proyectos conjuntos, aunando voluntades en torno a los problemas y desarrollando acciones para contribuir a solucionarlos.

La estrategia contribuye a la materialización de la promoción de salud en las localidades, ésta se desarrolla a partir del fomento de ambientes saludables y de estilos de vida sanos, con la participación de las organizaciones comunitarias y las instituciones de todos los sectores de la población, bajo el liderazgo político local y reconoce la responsabilidad y capacidad de todos los segmentos y actores sociales para contribuir a la lucha por una mejor salud y calidad de vida.

CONCLUSIONES

La educación para la salud, así como la promoción de la misma son aspectos indispensables para garantizar la calidad de vida de la población.

En todo el mundo los países tienen trazadas estrategias para lograr la calidad de vida de sus habitantes.

Desde la perspectiva cubana se prevé un seguimiento continuo a la educación y promoción de salud de la población para garantizar una óptima calidad de sus habitantes lo cual es avalado por los reconocimientos que ha recibido de la organización mundial de salud (OMS).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bonal Ruiz, R. (2019a). Prescripción social, una dimensión de la promoción de salud en la medicina general integral. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 35(2).
- Bonal Ruiz, R. (2019b). Modelos sobre promoción de salud en medicina familiar internacional e implicaciones en medicina general integral. *EduMeCentro*, 11(2), 175-191.
- Cuba. Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud. (2019a). *Función*. https://www.ecured.cu/Centro_Nacional_de_Promocion_y_Educacion_para_la_Salud
- Cuba. Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud (2019b). *Objetivos*. https://www.ecured.cu/Centro_Nacional_de_Promocion_y_Educacion_para_la_Salud

Fernández Bereau, V. B., López Rodríguez del Rey, M. M., & Batista Mainegra, A. (2020). Sistematización de experiencias de promoción de salud en la universidad y enfoques metodológicos para la práctica. *Revista Conrado*, 16(75), 218-224.

León Cabrera, P., García Milián A., & Castell-Florit Serrate, P. (2016). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y Sostenible desde la Salud Pública cubana. *Rev Cubana de Salud Pública*, 42(4), 576-84.

Organización Mundial de la Salud. (1986). Carta de Ottawa para la promoción de la salud. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-promocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>

Pupo Ávila, N. L., Hernández Gómez, L., & Presno Labrador, C. (2017). La formación médica en Promoción de Salud desde el enfoque de los determinantes sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(2), 218-229.

Rodríguez Milián, A., Moré Estupiñán, M., & Gutiérrez Pairo, M. (2019). La Educación Física y la educación para la salud en función de la mejora del rendimiento físico de los estudiantes. *Universidad Y Sociedad*, 11(1), 410-415.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

08

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL VOCACIONAL PEDAGÓGICA Y LAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

THE PEDAGOGICAL VOCATIONAL PROFESSIONAL GUIDANCE AND THE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE SUPERIOR CUBAN EDUCATION

Renier Crespo Cancio¹

E-mail: reiniercrespo@nauta.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8381-2471>

David Lorenzo Santamaría Cuesta¹

E-mail: dcuesta@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8381-2471>

Isdarey Hernández González¹

E-mail: ihgonzalez@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9806-3004>

¹ Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Crespo Cancio, R., Santamaría Cuesta, D. L., & Hernández González, I. (2021). La orientación profesional vocacional pedagógica y las tecnologías educativas en la Educación Superior cubana. *Revista Conrado*, 17(80), 68-77.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo argumentar el uso de las tecnologías educativas en el proceso de orientación profesional vocacional pedagógica (OPVP) en la Educación Superior Cubana, para lograr este propósito se realizaron revisiones de documentos, se analizaron y sintetizaron resultados de investigaciones científicas, que facilitaron la deducción de estas razones. Se abordan los dilemas concernientes a la utilidad de las Tecnologías Educativas en el proceso de OPVP desde el Enfoque Histórico-Cultural

Palabras clave:

Tecnologías de la información y las comunicaciones, Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, orientación profesional vocacional pedagógica.

ABSTRACT

The article aims to explain the use of Educational Technologies in the process of vocational guidance (OPVP) in Cuban Higher Education. To achieve this purpose, a document reviews was carried out, the author analyzed and synthesized results of scientific research which facilitated the deduction of these reasons. The dilemmas concerning the usefulness of Educational Technologies in the OPVP process from the Historical-Cultural Approach are addressed.

Keywords

Information and communications technologies, Learning and knowledge technologies, pedagogical vocational professional guidance.

INTRODUCCIÓN

Desde el mismo Triunfo de la Revolución, en enero de 1959, fue declarado el carácter gratuito y democrático de la educación en Cuba, lo que significa que todos, independientemente de su raza, sexo, credo religioso o procedencia social, tienen acceso a la educación, y que el Estado garantiza la escolarización de todos los niños, adolescente y jóvenes en edad escolar y brinda múltiples facilidades para los que están en disposición de continuar estudios especializados y superiores.

Ya desde ese entonces la Educación Superior en Cuba ha sido protagonista de importantes transformaciones económicas, políticas y sociales, tal es el caso de la OPVP la que ha sido y es una prioridad de la Revolución Cubana. En la actualidad está refrendada desde los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021, aprobados en el Séptimo Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC), en abril de 2016, y por la Asamblea Nacional del Poder Popular en julio de ese propio año.

El lineamiento 124 expresa la necesidad de continuar fortaleciendo *“la formación vocacional y orientación profesional desde la primaria”*. (Partido Comunista de Cuba, 2016). Este es el motivo que impulsa las transformaciones en la dirección del proceso de OPVP en las universidades como resultado del perfeccionamiento de la Educación Superior en Cuba, que la hace estrechar los vínculos con la sociedad, su desarrollo y demandas en sus diferentes ámbitos.

Las Universidades Cubanas tienen un importante papel en la informatización de la sociedad, proceso que revoluciona la dirección de la orientación profesional vocacional pedagógica (OPVP). El uso de la tecnología se impone: la internet, la telefonía móvil, los Tablet, las computadoras personales (PC), las redes sociales, páginas web, multimedias, programas informáticos, todos ellos permiten consultar grandes volúmenes de información en el momento que se necesite y con mayor inmediatez. Evidentemente ya no es como antes que era necesario leer y estudiar utilizando varios documentos impresos para buscar una información, ahora solo basta con poner lo que desea encontrar en internet y ahí está, este es el pensamiento de muchos jóvenes hoy. Las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (TIC) cambia el escenario educativo y con este el proceso de OPVP.

La aplicación de métodos de investigación del nivel empírico permitió constatar que los estudiantes de la carrera universitaria Pedagogía-Psicología visitan en menor medida el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Información de la Universidad de Sancti Spíritus “José

Martí Pérez”, los profesores de la disciplina Orientación Educativa refieren que realizan los estudios y las investigaciones haciendo uso mayoritario de la internet y los textos en formato digital, pero que la calidad es poco eficiente para la autoperparación, ya que regularmente tienen poca información, consultan páginas y sitios cuya veracidad científica es cuestionable.

Del mismo modo, al indagar por la efectividad del proceso OPVP que realizan estos estudiantes en sus prácticas concentradas, se pudo constatar que es limitado el uso de los medios tecnológicos. Los propios estudiantes de la especialidad lo describen como poco productivo, mecánico, repetitivo; la relación de ayuda es menos efectiva, los orientados en ocasiones se muestran desmotivados. De igual modo, cuando los usan en la intervención psicopedagógica, se les desorganiza el proceso, no saben en qué momento emplearlos, además refieren que hay métodos de la orientación que resultan muy compleja la utilización de medios tecnológicos, pero que son necesarios.

Se evidencia contradicciones que nos permite plantear que aun susciten deficiencias en el uso de las TIC en el proceso de OPVP. Siguiendo esta línea, el artículo argumenta el uso de tecnologías educativas en el proceso de OPVP; para lograr este objetivo se realizaron revisiones de documentos y se analizaron y sintetizaron resultados de investigaciones científicas, que facilitan la deducción de estas razones. Se abordan los dilemas concernientes a la utilidad de la Tecnologías Educativas en el proceso de OPVP desde el Enfoque Histórico-Cultural.

DESARROLLO

Existen investigaciones que abordan pertinentemente la inserción de la Tecnología Educativa apoyadas en las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Sin embargo, el tratamiento de la OPVP desde los medios tecnológicos es una temática que necesita clarificar sus fundamentos teóricos y metodológicos, aun cuando se concibe la clase como vía fundamental de este tipo de orientación (Collazo & Puentes, 1992; Del Pino, 2011).

La propia evolución en la concepción de la relación entre las TIC y su uso educativo, podría explicarse por medio del paso desde el aula de informática a la informática en el aula, que supone la introducción masiva de las TIC en las aulas ordinarias, aprovechándolo como un recurso pedagógico de gran valor para el profesorado y de motivación para el alumnado.

Con ello, y a fin de contribuir, a la formación de alumnado capaz de vivir y participar en la sociedad del conocimiento. Todo eso responde al proceso que está desencadenando

el uso de las tecnologías en los centros educativos, en el que hemos pasado de enseñar sobre las TIC, a enseñar por medio de la tecnología, hasta llegar a las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) donde se pretende aprender con la tecnología (Vivancos, 2008). En definitiva, utilizar la tecnología en el proceso de orientación educativa como mejora, para ayudar más y mejor, para garantizar que nuestro alumnado adquiera las competencias básicas, la formación de valores, actitudes y modos de actuación, es el objetivo prioritario que debe afrontar la escuela.

Las TAC tratan de orientar las TIC hacia unos usos más formativos, tanto para el orientado como para el orientador, con el objetivo de aprender a aprender, a vivir, a tomar decisiones, a ser, a convivir y a hacer.

Estas TIC y TAC, han abierto un nuevo panorama ante el que los psicopedagogos y los sistemas educativos deben replantearse nuevos espacios formativos, de ayuda y, por tanto, nuevos contenidos educativos, y con ello unas metodologías adecuadas que incidan en el proceso de OPVP. Todo ello a favor de garantizar una toma de decisión autodeterminada de la profesión pedagógica de los futuros maestros y profesores que tendrán la responsabilidad de la formación de las nuevas generaciones y de todo el pueblo. Es por ello que se hace necesario hacer hincapié en la relevancia que tienen los contenidos educativos, orientadores digitales y de su incorporación a las aulas y los gabinetes psicopedagógicos.

“Las TIC, son un conjunto de tecnologías desarrolladas que están a disposición de las personas, con la intención de mejorar la calidad de vida y que nos permiten realizar distintas gestiones con la información que manejamos o a la que tenemos acceso, de manera que además de gestionarla (recibirla-emitirla-procesarla), la podemos almacenar, recuperar y manipular, es decir, agregar contenidos, etc., esto en cuanto a acciones. Estas TIC nos generan una necesidad de alfabetización digital, que de manera un tanto inconsciente nos ha llevado a una nueva situación, y por tanto a una nueva cuestión que afecta de lleno al ámbito educativo. Así, en entornos educativos, al utilizar las TIC para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es cuando empezamos a hablar de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Por lo que podemos establecer que de la Sociedad de la Información en la que empezamos a manejar las TIC, con la intención de gestionar y acumular la información que se genera, pasamos a la Sociedad del Conocimiento, en la que el manejo de las tecnologías ya no es tanto el acumular y gestionar información, sino que su importancia radica en que esa información se transforma en conocimiento, por lo que las tecnologías deben facilitar el acceso al conocimiento y a

su aprendizaje, de lo que se desprende que las tecnologías propias de la Sociedad del Conocimiento son las TAC” (Moya, 2013, p.3)

Se debe significar que es el psicopedagogo el profesional preparado, desde su formación profesional en Cuba para asesorar a los docentes, directivos de las instituciones educativas sobre los diferentes usos que se le puede dar a las TAC dentro de la clase como vía esencial de OPVP. Además, orienta a la familia y los miembros de la comunidad, sobre este y otros temas; ambas acciones son desarrolladas en los gabinetes psicopedagógicos.

Esto supone que la manera de desarrollar un buen manejo de las TIC y las TAC en entornos educativos centrados en la OPVP es a partir de los conocimientos del propio psicopedagogo, que no se deben centrar únicamente en los contenidos a desarrollar, sino que además debe tener dominio de habilidades en el empleo de las tecnologías, que le permitan seleccionar y manejar las herramientas y recursos de la Web 2.0 para poder desarrollar la OPVP y la asesoría en los gabinetes psicopedagógicos, a partir de las diferentes vías, donde no se descuida la clase. Además, debe tener conocimientos sobre metodologías adecuadas para la intervención psicopedagógica, lo que implica que el orientador conozca metodologías activas, de aprender haciendo, experimentando, de carácter constructivista, colaborativo, y cooperativo, permitiendo así que el gabinete se convierta en espacio de ayuda compartido, donde se construye el conocimiento, todo ello a partir del desarrollo de contenidos digitales, en correspondencia con las necesidades sociales.

Desde un Enfoque Histórico Cultural, las TAC se deben concebir como medios y técnicas del proceso de OPVP, que se deben seleccionar en correspondencia con las características de la personalidad del orientado y los objetivos de la intervención psicopedagógica. Estos le sirven de soporte material a los métodos de la OPVP de forma más atractiva, motivadora y perdurable en el tiempo.

Para lograr un proceso de OPVP bajo estas condiciones tecnológicas se requiere de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias informáticas en nuestros psicopedagogos (inmigrante digital) y orientados (nativos digitales), además de una infraestructura informática que responda a esas necesidades.

Al respecto Lamí & Rodríguez del Rey (2012), analizan la variedad de metodologías existentes para la elaboración de software de corte educativo, evidentemente resulta muy complicado para el educador o educando cuando se enfrentan a este proceso, por lo que es importante tener un algoritmo a seguir y así obtener resultados óptimos al finalizar el diseño de la interfaz gráfica y funcional

del producto informático en aras de resolver problemas pedagógicos.

En las condiciones históricas sociales actuales para lograr el accionar orientador que genere estrategias de intervención para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del educando, es necesario insertar en la concepción de la clase y en la preparación previa de las sesiones de trabajo el uso de las TAC, a partir de la selección de las herramientas tecnológicas más oportunas que permita desarrollar los contenidos profesionales, elaborados en distintos formatos y con softwares específicos para que se puedan trabajar desde la red, o desde cualquier dispositivo.

Se considera acertada la reflexión de Valdivieso (2010), cuando asevera que *es “necesario generar propuestas de formación digital realista, creativa e innovadora, aprovechando los recursos y la capacidad instalada”*. (p. 9)

Entre los medios tecnológicos que el psicopedagogo puede utilizar se encuentran, el aula virtual, multimedia, las aplicaciones móviles diseñadas para trabajar de OPVP, las redes sociales, la internet, materiales audiovisuales elaborados para este fin, recursos informáticos que ayuden a visualizar los contenidos (Microsoft Office, Prezi, MacoSoft, eXeLearning); estos son algunos soportes materiales, técnicas de orientación que brindan información en un formato visualmente atractivo y novedoso para los orientadores.

Los contenidos que se presentan en estos medios deben cumplir las siguientes características, según Moya (2013): *“Debes tener una estructura racional, permitiendo al participante navegar por los conceptos relacionados o ampliar un concepto mediante enlaces a otros recursos tales como simulaciones, casos reales, problemas, autoevaluaciones, bibliografía, video, etc. Debe organizarse en unidades pequeñas y con formatos atractivos y simples de comprender. Deben presentar la información en diversos formatos (recursos multimedia que combinan sonido, texto e imagen) con el fin de favorecer su comprensión y apropiación. Deben incluir ejemplos cercanos a la realidad del participante y se originan al ser aplicados en su contexto laboral”*. (p.7)

Alaña, et al. (2016), acentúan los avances de las TAC en la en los Institutos de Educación Superior de Ecuador, al respecto señalan que *“la red es en gran medida un proceso estructurado, en contraste, podemos decir que una ecología es un organismo vivo compuesto por nodos y conectores, que conforma una estructura, la herramienta y recursos de la WEB 2.0 se integra a las llamadas, ecologías del aprendizaje, que son entornos de conocimientos compartidos, fomentando las conexiones y fuentes de*

conocimientos dando lugar a la circulación de la misma en la web, el rol del docente es fomentar y crear ecologías de aprendizajes que permitan que sus educandos aprendices nativos digitales mejoren con rapidez y eficacia con respecto al aprendizaje que están desarrollando que les permita acceder a una educación tecnológica y puedan competir en un mundo cada vez más globalizado. La ecología del aprendizaje, como entornos de conocimiento compartido, que fomentan las conexiones y fuentes de conocimiento. La ecología del aprendizaje tiene sus sustentos en las corrientes en el conectivismo, constructivismo e escuela histórica cultural donde el estudiante es el centro del aprendizaje y la web 2.00, es un mediador del proceso de enseñanza aprendizaje”. (pp. 175-176)

Se debe insistir, en que no se trata de aplicar modelos tecnológicos de la orientación Bausela (2004), sino de aplicar las leyes de la Filosofía Marxista, tomar lo positivo y transformar la realidad que se concreta en humanizar la tecnología educativa, ya que las TAC abren las puertas a una nueva realidad educativa, ahora virtual, aspecto positivo que debemos tener en cuenta desde el diagnóstico de la personalidad de los orientados (potencialidades), la planificación, organización y ejecución de los sistemas de actividades, estrategias y programas, como punto de partida del proceso de OPVP.

La Orientación Profesional que se sustenta en el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano es entendida como un proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional responsable que tiene lugar a partir del reconocimiento de la necesaria unidad entre las condiciones internas (intereses, conocimientos, aptitudes, valores) del sujeto y externas (contexto histórico-social) categorizada como “situación social del desarrollo” y de la posibilidad de propiciar el desarrollo profesional a partir de la estimulación de las potencialidades del orientado en el proceso de interacción social (zona de desarrollo próximo) (Vigotsky, 1987, citado por Del Pino, 2011).

En virtud de la situación social del desarrollo es posible explicar que el desarrollo profesional del sujeto no es el resultado de sus características personales o de las condiciones sociales en las que vive concebida a partir su integración dialéctica. De esta manera es posible comprender, por ejemplo, cómo el hombre no nace con una motivación profesional definida ni tampoco la adquiere, sino que la construye en el proceso de interrelación entre sus condiciones naturales y las condiciones histórico-sociales en las que vive, marcadas en la actualidad por un desarrollo vertiginoso de la tecnología educativa, es por ello que el desarrollo profesional es peculiar y diferente en cada persona pues transcurre de acuerdo a cómo se

manifiesta en ella la integración (única e irreplicable) de las condiciones internas y externas del desarrollo.

Esto nos permite explicar el dominio que tienen los niños, adolescentes y jóvenes de la tecnología, sobretodo la Android. Son capaces de pasar información de un móvil a otro, además de jugar y cambiar las configuraciones de las aplicaciones para lograr sus objetivos, algunas de estas acciones no la saben realizar las personas adultas titulares de recursos tecnológicos.

En el proceso de Orientación Profesional la aplicación de la categoría de zona de desarrollo próximo, permite comprender cómo el orientado transita con la ayuda del orientador hacia la autodeterminación profesional, en la medida que el orientador sea capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que estimulen el desarrollo de las potencialidades del orientado para lograr autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones profesionales.

Dirigir el proceso de OPVP desde una concepción Histórico-Cultural del desarrollo humano significa, por tanto, diseñar situaciones de aprendizaje en las que se inserten las TAC, que estimulen la formación y el desarrollo de las inclinaciones, aptitudes del sujeto hacia una u otra profesión, así como de su capacidad de autodeterminación profesional. En este caso las situaciones de aprendizaje son espacios educativos en los que se forma esa inclinación, mediante las actividades que se planifiquen en los diferentes soportes tecnológicos y las posibilidades de comunicación síncrona o asíncrona.

Con la inserción de las TAC estamos potenciando los mediadores culturales (interpsicológicos) que facilitan la toma de decisiones autodeterminadas. En el nivel zona de desarrollo potencial (lo que el orientado hace con ayuda) funcionan como portadora de la cultura, soporte del contenido que es sometida al estudio, debate, intercambio, mediante la actividad y la comunicación, que adoptan nuevos matices ya que la relaciones hombre-hombre (orientador-estudiante-grupo) que se ven fortalecidas con las relaciones hombre-máquina (orientador-ordenador; orientado-ordenador; grupo-ordenador) que ofrecen muchas posibilidades.

En el nivel zona de desarrollo real (acciones en el plano interno, mental, individual) las TAC favorecen el desarrollo de el autoconocimiento, la autovaloración, los intereses e intenciones profesionales, la concepción del mundo y estrategias de autoaprendizaje (intrapsicológicos), en un proceso de aprender a vivir, a convivir, a ser, a hacer y aprender usando la tecnología.

La ZDP se caracteriza por un principio importante señalado por Vigostky, que está relacionado con los niveles

en los que se produce el desarrollo psíquico, a los que él llamó nivel interpsicológico y nivel intrapsicológico. Esto significa que el primer nivel interpsicológico el orientado está incluido en una actividad social, de comunicación, de interrelación, que realiza acciones de relaciones externas con los demás sujetos (psicopedagogo y otros alumnos, usando las TAC como medios para hacerlo) y cuando estas acciones son asimiladas y actúan en el plano mental, evidencian logros en el desarrollo del orientado, corresponde al individual intrapsicológico. El uso de tecnologías educativas en el proceso OPVP debe comprenderse desde los postulados de la Escuela Histórico Cultural que se expresan en la tendencia integrativa de la orientación educativa. Perspectivas más abarcadoras e integrales que buscan una mayor vinculación de la orientación con la institución escolar y otros factores sociales (Del Pino, 2007).

Es esta concepción teórica y metodológica puede comprender que la orientación (y el orientador) se integren al centro como agentes de cambio; alcanza una comprensión más social de los problemas de los escolares y sus posibles soluciones; busca la inserción de la orientación en el proceso docente y valoriza la función orientadora del maestro; el orientador se ve como un profesional más y complementa su trabajo con otros profesionales y roles sociales (maestros, padres, etc.).

Esto supone, realizar la OPVP de forma creativa, a través de diferentes modalidades, vías, métodos, técnicas y medios que permitan establecer una relación de ayuda para buscarle un sentido a la profesión pedagógica, que favorezca la autodeterminación profesional; redimensionándose, de este modo, el papel del orientador en las instituciones educativas.

Las técnicas de orientación, constituyen medios a través de los cuales se llevan a cabo las acciones de orientación (Collazo & Puentes, 1992; Del Pino, 2005, 2011), que se ven favorecidas con la inserción de los recursos tecnológicos (Crespo, et al., 2019). En sentido general, se puede plantear que las acciones de orientación tienen como objetivos posibles: introducir, crear o desarrollar condiciones favorables para el desarrollo de la OPVP; prevenir, eliminar o reducir la influencia de factores potencialmente generadores de incertidumbre, temores, incapacidad para tomar decisiones profesionales.

Las técnicas de orientación pueden ser utilizadas como medio tecnológicos para llevar a cabo:

- La acción directa del orientador sobre un individuo.

- La acción mediata o indirecta sobre un individuo valiéndonos de su interacción con el grupo en el cual se halla inmerso.
- La acción del orientador sobre un grupo con vistas al desarrollo grupal.
- La acción del sujeto individuo o grupo sobre sí mismo mediante el autorreflexión con vistas a su perfeccionamiento. En este último caso el papel del orientador queda oculto; pero en realidad el que el sujeto sea capaz de actuar sobre sí mismo y transformarse es el resultado de un trabajo precedente (Collazo & Puentes, 1992; Del Pino, 2011).

Las TAC se insertan como técnica o medios de orientación de este proceso que facilitan el cumplimiento de su carácter social, individual o grupal, activo, creador, comunicativo, consciente, motivante; permite que la información profesional del proceso OPVP tenga significación para el orientado, favorece la cooperación, promueve el desarrollo integral de la personalidad del educando, potencia el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio; desarrolla la capacidad para tomar decisiones, enfrentar y darle solución a los conflictos que se le pueden dar a lo largo de la vida.

En esta dirección, se señala que el orientador no debe ser suplantado por la tecnología, las TAC son medios que ayuda a la optimización, racionalización y objetivación de la información profesional para que sea más fácil establecer la relación de ayuda, son las técnicas del método de OPVP, por lo que se defiende la idea del contacto orientador –orientado- grupo- TAC dentro del proceso de OPVP.

El psicopedagogo juega un papel importante en el proceso: actúa como mediador/a en el proceso de desarrollo del orientado, en la medida en que su función fundamental es garantizar las condiciones y las tareas necesarias y suficientes para propiciar el tránsito gradual del desarrollo desde niveles inferiores hacia niveles superiores, o sea, el trabajo con la zona de desarrollo próximo (ZDP). Crea una atmósfera de confianza, seguridad y empatía en el gabinete psicopedagógico, desde donde su trabajo repercute en todas las esferas de la personalidad del orientado (intelectual, emocional, motivacional, moral, social).

Asimismo, organiza situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales, significativos, con niveles de desafío razonables, que amplíen la zona de desarrollo próximo de sus estudiantes y favorezcan el desarrollo de motivaciones intrínsecas hacia las profesiones pedagógicas. Apoya los orientados para que acepten los retos del aprendizaje y aprendan a identificar y resolver

problemas; permite que seleccionen e implementen sus propios caminos de solución y brinda las ayudas oportunas y necesarias, individualizándolas de acuerdo a la situación de cada sujeto; y sirve de modelo en la búsqueda y aplicación de estrategias efectivas para la resolución de problemas.

También propicia la participación de todos los miembros del grupo, cuando las actividades se realizan en esta modalidad, animando a los más pasivos y cuidando que ninguno monopolice la atención. Conoce como crear una estructura cooperativa de trabajo en el gabinete psicopedagógico. Facilita la expresión y comunicación de ideas mediante la resolución de problemas en grupo, las propuestas en común y las discusiones. Actúa como moderador(a) y facilitador(a), pero también como tutor(a), experto(a) y supervisor(a).

Evita que se desechen ideas prematuramente, favorece el análisis. Emplea el error con fines educativos y estimula la atribución consciente de los éxitos y fracasos en la vida a causas controlables, modificables. Crea espacios de autoconocimiento, donde los/las orientados se entrenen en la autorreflexión y aprendan a observarse, interrogarse, analizar alternativas y consecuencias, tomar decisiones, plantearse objetivos y aspiraciones, y analizar sus posibilidades reales de alcanzarlas. Favorece la autodirectividad.

Diagnostica las necesidades educativas de sus orientados, y sobre la base de ellas, concibe estrategias de intervención psicopedagógica compensadoras, como la herramienta que le va a permitir definir las particularidades del proceso del OPVP, atender las diferencias individuales y con ello el uso que le dará a las TAC en cada caso. Propicia el crecimiento personal de los orientados, teniendo en cuenta no solo el nivel de desarrollo alcanzado, sino también sus potencialidades para enfrentar y resolver sus problemas, conflictos en el área profesional y de toma de decisiones.

Es un profesional que, debe lograr un amplio desarrollo cultural, que favorece la comprensión empática del orientado.

La estimación, calor y respeto que se establece entre el orientado y orientador favorece romper las barreras del silencio del primero. Autenticidad y congruencia, brinda seguridad, confianza y empatía. Demuestra a los orientados los procedimientos para lograr una comunicación positiva, así como los mecanismos para hacerse con la información profesional, mediante el intercambio sostenido con otras personas.

Entre los principales usos y funciones orientadoras de las TAC destacan las siguientes:

- a. Motivar: La función motivadora de las TAC se centra en ofrecer un contenido profesional más real y de una forma más atractiva, que facilita la reflexión y el análisis de los orientados.
- b. Portar contenidos: Las TAC son un medio privilegiado de información para los orientados en la intervención psicopedagógica. Además de la posibilidad poder estudiar, analizar los contenidos que ofrecen estos medios tecnológicos fuera del gabinete en el momento que se requiera de su consulta.
- c. Potencia el crecimiento personal del orientado: Las tecnologías pueden ser usadas como medios que permiten dotar al ser humano de recursos personológicos que faciliten la toma de decisiones profesionales, y buscar mecanismos para enfrentar situaciones difíciles. Son técnicas que posibilitan ejercitar al orientado en el proceso de solución de problemas profesionales y de la vida, de este modo se estimula la autosuperación personal y profesional(autoayuda), el fortalecimiento de la autoestima, autovaloración, autodeterminación, la concepción del mundo y la autororientación.

Con la incorporación de las TAC como medios al sector universitario, la OPVP se ha convertido en un proceso dirigido a producir cambios en los orientados, pero también en los orientadores. Las tecnologías tienen la potencialidad de transformar los escenarios y ambientes en donde se trabaja, enriquece la práctica de la orientación otorgando ventajas en las técnicas que se pueden emplear en cada sesión de orientación, además, del alto impacto de su efectividad y aceptación, sobre todo por los más jóvenes.

Muñoz & González (2015), retoman algunas ideas abordadas por autores estudiosos de la temática, sobre el rol o funciones que debe ser capaz de desarrollar el orientador relacionados con las nuevas tecnologías:

- Conocer las principales herramientas y desarrollos tecnológicos diseñados específicamente para la acción orientadora y aplicaciones de otras áreas que igualmente puedan ser útiles en determinados programas de intervención.
- Coordinar en los centros el uso de las TIC por parte de los tutores cuando se dedican a la acción orientadora. Por ejemplo: sociogramas, adaptaciones curriculares, etc.
- Diseñar programas de intervención basados en las TIC o que integren las mismas en su consecución final.
- Ayudar a los estudiantes a utilizar las TIC y a desarrollar destrezas específicas de forma que sean capaces

de buscar la información, organizarla y adecuarla a sus demandas.

- Implementar sistemas integrados en el uso de las TIC que permitan al estudiante la resolución de los problemas que le vayan surgiendo, a través de un proceso de autoorientación y autoayuda permanente.
- Ayudar a los estudiantes a entender y a integrar la información en sus propios procesos de aprendizaje y formas de pensar". (p.450)

Siguiendo esta dirección se puede señalar que entre los principales efectos de las tecnologías para la OPVP se destacan las siguientes:

- d. Motivacionales: El uso de las TAC incide positivamente en la motivación de los estudiantes hacia las especialidades pedagógicas, haciendo que dediquen más tiempo a trabajar dentro y fuera de las sesiones de orientación.
- e. El desarrollo de la iniciativa: La constante participación por parte de los orientados puede propiciar el desarrollo de su iniciativa ya que se ven obligados a tomar continuamente nuevas decisiones ante las respuestas de las TAC a sus acciones.
- f. El desarrollo de aprendizajes significativos: Con el uso de TAC se puede propiciar que los orientados relacionen lo aprendido con lo que sabían previamente y así atribuir significados a la nueva realidad que satisface una necesidad.
- g. Alfabetización digital: Las TAC pueden contribuir a facilitar la necesaria alfabetización informática, audiovisual de los orientados y de los propios psicopedagogos.
- h. Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de la información: La gran cantidad de información existente en los medios digitales exige la puesta en práctica de técnicas que ayuden a la localización y clasificación de la información profesional que se necesita.
- i. Compromiso con su crecimiento personal: Dado que el uso de las TAC satisface las necesidades de OPVP, los orientados se sienten más motivados, activos en su propia formación, desarrollo personal y profesional.

En los procesos de OPVP, implica la superación de los modelos de orientación convencionales (Parras, et al., 2008), centrados en la transmisión de información por parte de los orientadores y en una recepción, muchas veces pasiva, por los orientados, esto pues, ha inducido cambios en las relaciones sociales y en las formas de trabajo. Ahora bien, para que el uso de TAC sea benéfico, las instituciones educativas no sólo deben plantearse la incorporación de éstas como parte de su proyecto de trabajo, sino que también debe llevarse a cabo un cambio en la forma de hacer la OPVP, la docencia, la investigación y la administración.

“El binomio orientación-tecnología suscita implicaciones importantes en la consideración del rol de los profesionales de la orientación, tanto en lo referente a los ámbitos y contenidos del proceso de orientación, cuanto a las herramientas y recursos que pueden utilizarse; y por todo ello, reclama una reconsideración de la formación y la capacitación que se requiere para dar respuesta a ambas exigencias”. (Muñoz & González, 2015, p. 449)

En este sentido las Universidades Cubanas comienzan a divulgar cursos de posgrado, eventos, actividades metodológicas que preparan a los psicopedagogos, docentes, investigadores para atender las nuevas necesidades personales, profesionales y sociales, de modo que contribuya a desarrollar, enfrentar y promover iniciativas ante una nueva contradicción, la informatización de la sociedad.

En esta dirección, las autoras Ferrer, et al. (2016), señalan que ***“más del 95% de los sitios muestreados, no cumplen con los principios de la ergonomía de diseño. El abuso de textos, colores, y esquemas resta calidad a la información que se ofrece, además, los docentes en formación no conocían la existencia de la Ergonomía como ciencia multidisciplinar”.*** (p.12)

Al respecto Valdiviá, et al. (2017), ***enuncian “que los profesores universitarios tienen la responsabilidad de utilizar las TIC para elevar la calidad de la enseñanza-aprendizaje y los métodos y medios acorde al tipo de estudiante y al desarrollo de la sociedad actual, sin perder de vista que la información debe ser seleccionada de manera intencional en relación con el objetivo que se proponga el profesor”.*** (p. 134)

Se está de acuerdo con la autora, solo se debe significar que cuando las TIC se usan en un proceso de autoaprendizaje o en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador tienen un nuevo significado como TAC. Y no solo eleva la calidad esta, sino también, el de orientación educativa en general y específicamente, el de OPVP.

En dicho proceso no solo se pueden usar técnicas de orientación apoyadas en recursos tecnológicos, existe otros tipos que resalta su carácter de sistema, pues la función que unos no pueden cumplir por sus características estructurales y la propia información que transmiten es complementada por otras técnicas del sistema. Estas deben ser empleadas tanto para la actividad de orientación educativas como de OPVP.

Existen tres tipos de enfoques del profesional de la Orientación en lo que respecta al uso de las TIC para los propósitos de la Orientación: como recurso (dentro de su relación directa con el sujeto), como medio (comunicándose con el destinatario a través de una herramienta

concreta) y para el desarrollo de los materiales de orientación basados en las TIC. Además de dos herramientas TIC: páginas web y correo electrónico (Fernández, et al., 2010; Muñoz & González, 2015)

Se debe insistir en que el uso desmedido de las técnicas de orientación con características tecnológicas, puede tener efectos negativos en el orientado, como resultado de la adopción de estrategias de mínimo esfuerzo del orientador.

Se coincide con los criterios de Valarezo, et al. (2017), cuando plantean que el resultado final de su empleo estará dado por el uso que se haga de ellas, lo que depende directamente de la conducta moral y preparación del individuo que las asume, en este caso el psicopedagogo y el orientado.

En las investigaciones realizadas por Cerda & Saiz (2018), señalan que existen un conjunto amplio de dispositivos digitales que son utilizados por los estudiantes en su formación inicial como pedagogos; los más presentes son computadores portátiles y teléfonos celulares, y en menor medida los computadores de escritorio y tabletas. Las primeras y terceros con fines académicos y los segundos se vincula más al uso social y recreativo.

Se insiste en la idea de que las TAC son importantes recursos que cambian los escenarios del proceso de OPVP en las Universidades. En esta dirección Lara (2019), expresa que en ***“la mediación tecno-pedagógica se establezcan vínculos sociales, cognitivos y tecnológicos para potenciar un pensamiento más elaborado en los estudiantes y una interacción más dinámica entre el docente, los materiales, contenidos y los objetivos de aprendizaje”.*** (p. 472)

Se debe señalar que una estrategia para transformar la OPVP en el aula y el gabinete psicopedagógico son las TAC, en las cuales orientadores y estudiantes dinamizan las relaciones de ayuda para buscarle un sentido a la profesión pedagógica. Las TAC bajo modelos de orientación pertinente han permitido el crecimiento personal, el fortalecimiento del autoconocimiento, autovaloración, la auto-determinación profesional, así como el cumplimiento de las tareas del desarrollo para cada una las etapas ontogénicas; por lo que su inserción en el OPVP es valorada como positiva.

Bajo estas exigencias el proceso de OPVP se ve mediado por la TAC, las que permiten disponer de diferentes herramientas interactivas sincrónicas y asincrónicas, especialmente aquéllas que se requieren para el descubrimiento, la conexión y la co-creación; también se ve fuertemente influenciado por la educación abierta, en línea,

y especialmente, del movimiento de recursos abiertos (Open Education Resources) (MOOC) en el campo de la educación a distancia; pero sin perder de vista el rol esencial del orientador y el sistema de técnicas de orientación, los que se encuentran en constante interrelación con el contextos histórico cultural del desarrollo humano.

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, las TAC están revolucionado el contexto educativo de las Universidades, las que emplean las tecnologías como medios y técnicas mediadoras importantes que le permiten desarrollar sus procesos sustantivos de forma eficiente. Se insertan como técnicas de orientación del proceso de OPVP y se seleccionan a partir del lugar que ocupan los orientadores y orientados; el sistema de técnicas de orientación; el diagnóstico sobre la orientación profesional que el psicopedagogo de sus orientados, acerca de: la motivación, los conocimientos, la creatividad y las habilidades informáticas de estos actores.

Las técnicas de orientación de la OPVP no pueden suplantar al orientador, constituyen recursos, medios que ayudan a la optimización, racionalización y objetivación del contenido para que sea más fácil su aprendizaje; son el soporte material del método de OPVP, por lo que se defiende la idea del contacto orientador –orientado- grupo- TAC dentro del proceso de OPVP.

Es el psicopedagogo el orientador que debe asesorar a los docentes, directivos, la familia y los agentes comunitarios en como emplear las TAC en el proceso de OPVP, especialmente en la clase como vía fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaña Castillo, T. P., López Fernández, R., & Sanmartín Ramón, G. (2016). El proceso de transformación social mediados por los entornos virtuales de aprendizaje desde la Educación Superior. *Revista Conrado*, *16(76)*, 172-177. _
- Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, *34(1)*, 1-12. _
- Cerda, C., & Saiz, J. L. (2018). Aprendizaje autodirigido del saber pedagógico con tecnologías digitales. Generación de un modelo teórico en estudiantes de pedagogía chilenos. *Perfiles Educativos*, *40(162)*, 138-157.
- Collazo Delgado, B., & Puentes Albá, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. Pueblo y Educación.
- Crespo Cancio, R., Santamaría Cuesta, D. L., & Cubillas Quintana, F. (2019). Apuntes para una orientación profesional-vocacional pedagógica con una perspectiva audiovisual. *Pedagogía Universitaria*, *24(2)*, 85-103. _
- Del Pino Calderón, J. L. (2005). *Motivación profesional para la formación pedagógica en planes emergentes*. Academia.
- Del Pino Calderón, J. L. (2007). Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo. En, S. C. Recarey Fernández, *Texto Básico para la asignatura Orientación Profesional*. (pp. 7-22). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Del Pino Calderón, J. L. (2011). *Orientación Educativa. Parte I*. Pueblo y Educación.
- Fernández, L. M., Sanz, M. C., & Rey, E. F. (2010). Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en Orientación. *Comunicar*, *18(35)*, 167-174.
- Ferrer Cabrera, D. C., Yanes Galera, M. M., & Betancourt Camargo, Z. (2016). La web docente para la asignatura fundamentos básicos de ergonomía. *Revista Conrado*, *12(54)*, 10-16. _
- Lamí Rodríguez del Rey, L. E., & Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E. (2012). ¿Cómo elaborar con calidad un producto informático de corte educativo?. *Revista Conrado*, *8(31)*, 5-10. _
- Lara Villanueva, R. S. (2019). Retos en la formación en educación superior en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Aprendizaje Complejo y mediación tecnopedagógica. *Revista Conrado*, *15(70)*, 465-474.
- Moya López, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1-15.
- Muñoz Carril, P. C., & González Sanmamed, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, *26(2)*, 447-465. _
- Parras Laguna, A., Martínez Madrigal, A. M., Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos, P., & Navarro Asencio, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación. <http://www.redined.mepsyd.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Partido Comunista de Cuba (2016). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. Buró Político del Comité Central del Partido Comunista de Cuba.
- Valarezo Castro, J. W., Carrión Macas, M. E., & Ordoñez Briceño, K. F. (2017). Las tecnologías de la información y la comunicación un reto al proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, *13(59)*, 69-77.
- Valdivié Mena, D., Sánchez Arbolay, T., & Echevarría Sánchez, M. (2017). Tecnologías de la información y las comunicaciones. Su importancia y utilización en la Carrera Marxismo-Leninismo e Historia. *Revista Conrado*, *13(57)*, 133-138. _
- Valdivieso Guerrero, T. (2010). Uso de las TIC en la práctica docente de los maestros de educación básica y bachillerato de la ciudad de la Loja. *Edutec: Revista electrónica de Tecnología Educativa*, *(33)*, 1-13. _
- Vivancos Martí, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Alianza. _

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

09

LUZ DIVINA EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA VILLA DE CUBA

DIVINE LIGHT IN THE EDUCATION OF THE FIRST VILLA OF CUBA

Alcides Delfino Ferreira¹

E-mail: ferreira@cug.co.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7615-5402>

José Erick Letusé Loyola¹

E-mail: jletuse@cug.co.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0986-1507>

Yildaris Jiménez Rivera²

E-mail: yildares@nauta.com.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1164-551X>

Carina Celia Matos Cantillo¹

E-mail: carinamc@cug.co.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2159-6013>

José Ángel Turro Gomero¹

E-mail: gomero@cug.co.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9183-5817>

¹ Centro Universitario Municipal Baracoa. Guantánamo. Cuba.

² Instituto Politécnico Desembarco por Duaba. Guantánamo. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ferreira, A. D., Letusé Loyola, J. E., Jiménez Rivera, Y., Matos Cantillo, C. C., & Turro Gomero, J. Á. (2021). Luz Divina en la educación de la primera villa de Cuba. *Revista Conrado*, 17(80), 78-87.

RESUMEN

El estudio de la Historia de la Educación ha sido un tema abordado por diferentes investigadores, lo cual sería imposible sin los maestros que han transformado el quehacer sociocultural de su país, existiendo en cada localidad casos de ellos. De ahí que resulte importante reconocer sus aportes que en diferentes contextos históricos, permitieron el desarrollo educacional de sus territorios. Razón por la cual se ha realizado este trabajo, que posibilita divulgar y a la vez enaltecer la obra educativa de Luz Divina, una destacada profesora baracoense, así como sistematizar su contribución a la Educación en el territorio. Como método principal de investigación se usaron las entrevistas a familiares y testimonios de educadores y población en general, además de la revisión de documentos. El trabajo muestra la trayectoria pedagógica de esta ejemplar profesora, aportes a la profesión y sus principales resultados que la han hecho admirada y respetada tanto por colegas como alumnos.

Palabras clave:

Maestra Makarenko, Historia de la Educación, Identidad Profesional, Proceso de Formación, Revolución Educativa.

ABSTRACT

The study of the History of Education has been a topic addressed by different researchers, which would be impossible without the teachers who have transformed the socio-cultural work of their country, with cases of them in each locality. Hence, it is important to recognize their contributions that in different historical contexts, allowed the educational development of their territories. Reason for which this work has been carried out, which makes it possible to disseminate and at the same time enhance the educational work of Luz Divina, an outstanding teacher from Baracoa, as well as to systematize her contribution to Education in the territory. The main research method used were interviews with relatives and testimonies of educators and the general population, in addition to document review. The work shows the pedagogical trajectory of this exemplary teacher, contributions to her profession and the main results of her that have made her admired and respected by both colleagues and students.

Keywords:

Makarenko Master, History of Education, Professional Identity, Training Process, Educational Revolution.

INTRODUCCIÓN

Las condiciones histórico-concretas en que vive el mundo de hoy, están marcadas por la dinámica de complejos procesos de cambios que implican una remodelación de las políticas educativas y científicas, así como la revelación de algunos valores sociales importantes que sustentan las tradiciones culturales de los países.

Cuba en particular, en medio de numerosas dificultades que afectan todas las esferas de la vida social, enfrascada en un proceso de búsqueda de caminos propios para enfrentar la solución de los problemas que plantea la nueva sociedad, necesita acudir a su historia para educar consecuentemente con ello a las nuevas generaciones, que estén, no solo, a nivel de la ciencia mundial sino de las tradiciones históricas, patrióticas, del legado científico pedagógico cubano.

Es por ello, que los estudios sobre el pensamiento progresista, científico y pedagógico que sistematice los principales hitos en la práctica educativa cubana de personalidades que han aportado a la ciencia y a su enseñanza constituyen un propósito de las investigaciones educacionales en el país.

La investigación que se propone es exploratoria pues no existen referentes directos de ella. En la misma se destaca el carácter descriptivo, en cuanto las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas, permiten descubrir nuevos significados y categorizar la información obtenida (Alvarez, et al., 2019).

Según Vidanovic (2018), esta postura destaca el valor que tienen las personas que participan como sujetos en la investigación cualitativa al reflejar sus acciones, verbalizaciones, opiniones, experiencias, impresiones, modos de actuación, la imagen social que se encuentra en estudio, pues no prevalece las consideraciones del investigador sino las perspectivas de los propios sujetos en estudio, quienes conducen el proceso de interpretación y los resultados que se obtienen.

De ahí que, se entiende que son constructos que permiten estudiar, de manera integrada un conjunto de conocimientos, actitudes pedagógicas, habilidades profesionales, orientaciones valorativas y cualidades de la personalidad del docente en relación con el desarrollo de sus funciones pedagógicas y sociales (Ruíz & Santos de León, 2020).

A tenor de lo expuesto los autores asumen el paradigma cualitativo, donde la utilización de testimonios, documentos personales, currículo y las opiniones de la maestra investigada jugó un rol fundamental.

En correspondencia con lo anteriormente expuesto se puede aseverar que en todos los períodos de la historia de la educación cubana resaltan infinidad de maestros, educadores, pedagogos que desde su labor abnegada, creativa y consagrada en sus escuelas, comunidades, municipios, provincias; así como desde el resultado de la investigación científica, han aportado novedosas concepciones pedagógicas, didácticas, curriculares para lograr mejores resultados en la formación del ciudadano al que se aspira, conformándose así el ideario educativo y pedagógico cubano.

En consonancia, una de las temáticas de interés se refiere a historiar el proceso de surgimiento y desarrollo de las ideas educativas en Cuba, por ello dentro de las principales áreas lo constituye el pensamiento y la obra pedagógica de destacados educadores.

Esta tarea, de especial significación para la escuela cubana necesita, entre otros aspectos, que sus maestros conozcan la herencia pedagógica, tanto nacional como las experiencias educacionales y las mejores tradiciones pedagógicas locales, lo que se convierte en un imperativo para la formación de los profesionales de la educación.

Una de las vías utilizadas para reconocer y enaltecer la labor educativa de maestros destacados en diferentes contextos locales son las historias de vida, las cuales, para López (2010), *“permiten conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos y participar vivamente en sus experiencias”* (p.2). Del mismo modo, López (2011), como se citó en Segura, et al. (2016), afirman que *“las historias de vida es fruto del movimiento general de la década de 1980 de crítica al positivismo, de desarrollo de la investigación cualitativa en sus aspectos descriptivos y comprensivos en sus aspectos de investigación, acción y formación”* (p.1).

La realización de las historias de vida deja una fuerte huella en el alumnado y un amplio abanico de posibilidades de trabajo (Martí-Puig, et al., 2015).

Mediante el método biográfico se intenta enseñar el discurso personal de un sujeto, agrupando, para ello, sucesos o apreciaciones sobre su propia vida. Todo ello se concreta en la presente investigación a través de las historias de vida, realizada a una maestra destacada (Marcos, 2020).

Se comparte los criterios anteriormente expresados y se considera, además, que el estudio de historia de vida de maestros, que se destacan o se han destacado por su obra, permite evaluar en su justa dimensión, la existencia de un enriquecimiento sistémico de esta área del saber

en Cuba, y desde lo local, adquiere especial connotación para la formación de las presentes y futuras generaciones.

En cada localidad, municipio, provincia, existen maestros que son reconocidos por la población por su destacada labor en la enseñanza, la educación y el trabajo con la comunidad. Estos educadores tienen una extraordinaria trayectoria de dedicación a la formación de sus conciudadanos, a partir de la influencia educativa en centros docentes (Sánchez, et al., 2007).

Al respecto Pérez (2016), considera que la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) hace un llamado al rescate de la vida y obra de Educadores Destacados del siglo XX, pues existe un vacío documental en la Historia de la educación y en el estudio del magisterio en el país, y se centra en tres dimensiones fundamentales: la vida ejemplar de los educadores, la obra pedagógica (aportes, influencia y vigencia) y el reconocimiento social, aspectos que se tienen en cuenta en la presente investigación.

En este sentido, desde hace varios años, se ha ido conformando una comunidad científica dedicada a la investigación histórica de la teoría y la práctica de la educación, cuyos resultados contribuyen al rescate del legado histórico pedagógico.

Es por eso, que la vida y obra de insignes educadores ha sido una temática recurrente en los estudios realizados, sobre todo en las últimas décadas y aparecen reflejados en libros, artículos, monografías y tesis, tanto doctorales como de maestrías y trabajos de culminación de estudios (Azer et al., 2019).

Sin embargo, aún quedan aristas por profundizar, interrogantes por responder, vacíos que llenar en la Historia de la educación y de la Pedagogía en Cuba. Uno de ellos es el estudio de la educación, del pensamiento pedagógico en los contextos locales a partir de historias de vida de maestros destacados.

Otro aspecto a considerar es que la historia de la educación local baracoense a partir de los aportes de sus protagonistas, los maestros, puede tributar al enriquecimiento de la pedagogía nacional. La historia de la educación en Baracoa, está colmada de personalidades valiosas, cuya labor es necesario conocer y valorar, es el magisterio su principal protagonista; los maestros que han dejado su impronta en una escuela o en una localidad, deben ser reconocidos en ese contexto.

Por lo que resulta importante destacar los estudios locales dedicados a enaltecer la labor profesional, modo de actuación social y política de educadores en barrios y asentamientos, quienes con su labor han dejado huellas

indelebles en la historia del desarrollo educacional de la región y la patria.

Otro criterio de trascendencia imperioso a acentuar, es que se reconocen las contribuciones de educadores de América Latina y el Caribe, así como de otras regiones que han tenido una influencia notable en el desarrollo de la Pedagogía Cubana, no obstante en el presente trabajo enfatiza y revela los principales aportes de una excepcional maestra y joya de la pedagogía baracoense en aras de fortalecer los valores autóctonos, que desde el magisterio constituyen un baluarte fundamental en la formación integral de los futuros profesionales de la educación, despertando o desarrollando el amor por esta noble profesión.

DESARROLLO

En el proceso investigativo de la Historia de la Educación como ciencia, se integran los métodos de investigación histórica y los de investigación pedagógica, la vinculación de los métodos de ambas ciencias resulta significativo en el proceder investigativo y en particular para el estudio de la vida y obra de los educadores de la localidad. A partir del enfoque histórico concreto, la caracterización del modo de actuación se manifestó en las diferentes actividades educativas para determinar las influencias de sus potencialidades en el devenir socio histórico, en el contexto local en particular y de la nación en general.

Para abordar el origen y evolución de los grandes aportes a la Educación y que fueron conformando la identidad profesional pedagógica, se parte del criterio de que no se puede dejar de mencionar a aquellos que reflejaron en sus modos de actuación un quehacer digno de la rica tradición pedagógica cubana, cuyo lugar cimero se alcanzó en el siglo XIX con José Agustín y Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí, Enrique José Varona, entre otros y continúa en la contemporaneidad con los que defienden la dignidad y el decoro profesional del magisterio y profesorado de Cuba en otras latitudes.

Ellos fueron los formadores de los que posteriormente serían maestros de maestros cubanos. Redactaron proyectos para la creación de escuelas gratuitas y de estudios universitarios. Con un fin de la educación de hombres menos viciosos y más inteligentes y como motor impulsor del progreso social. De ahí que dentro de sus principales líneas directrices se encontraba la formación de maestros capaces de cumplir la misión histórico-social que les sería encomendada por la sociedad, a partir del cumplimiento de los principios éticos y pedagógicos.

De manera general consideraban que la educación debía ser: obligatoria, estatal, laica, para todos, conforme a la

época, natural (objetiva), científica, desarrolladora y práctica (vinculada al trabajo y a la vida). Aspectos que hoy constituyen principios fundamentales en la educación cubana, cuyas doctrinas constituyen una guía primordial en el desarrollo de la identidad profesional de las presentes y futuras generaciones.

De la República Neocolonial se heredó una educación clasista, desde grandes y lujosos colegios privados hasta más de medio millón de niños sin escuelas, 10 mil maestros sin trabajo, una educación media sólo para el 17% de la población de 15 a 19 años y una educación superior inalcanzable por la mayoría de la población, por el escaso número de centros y las crecientes necesidades de la población.

En Baracoa solo existían 8 escuelas urbanas y 75 rurales en la enseñanza primaria. El índice más representativo de lo señalado lo constituyen los 14 383 niños sin escuelas, sobre todo en el campo (13 345) y en la ciudad 1038. Si se entiende por edad escolar la comprendida entre 5 y 24 años vale decir que de una población aproximadamente de 53 834 personas en edad escolar, eran alumnos solamente 31 577 lo cual indica que de cada 10 personas en edad escolar solamente uno asistía a la escuela.

En la enseñanza primaria el índice de escolaridad era de un 40.4% pero en la enseñanza secundaria este índice disminuía al 8.20%; en la universidad el porcentaje de incorporación era aún más bajo, 1.4%, datos que demuestran la desatención educacional por los gobiernos de la época.

Entre los niños de 6 a 14 años, 9320 no habían aprobado grado alguno. A partir del 2do grado, el número de alumnos descendía a una novena parte, fenómeno que se manifestaba a ritmo alarmante en los grados superiores. Por eso es evidente que menos del 65% continuaban estudios secundarios.

El analfabetismo en la zona urbana alcanzaba un 72,4% pero en el campo ascendía al 91% en total, lo que significaba la existencia aproximada de 26 591 analfabetos, a los que se sumaban en grandes cantidades los miles de semianalfabetos. En la enseñanza de adultos solo había 3 escuelas con 11 profesores y 240 alumnos.

Unos 162 maestros prestaban sus servicios en escuelas en todo el municipio, mientras que muchos maestros graduados no contaban con escuelas donde trabajar, por lo que era difícil obtener una plaza de maestro primario. El sector educacional con su exíguo presupuesto de 22 000 pesos, para esta actividad, solía verse envuelto en el despilfarro, en medio de las rejas más oscuras.

En sentido general en esta etapa no existieron transformaciones radicales desde el punto de vista económico y educacional, sin embargo, en el aspecto político, ocurren acontecimientos y hechos que sentaron las bases para los cambios sustanciales que se generan posteriormente a partir del triunfo de la Revolución de 1959.

Este hecho cultural, transformó radicalmente la estructura económica y clasista de la sociedad, con el establecimiento de la propiedad social y la igualdad de deberes y derechos entre los hombres. Para emprender los nuevos retos del desarrollo social era necesaria la formación de un ciudadano diferente, lo que condicionó el inicio del proceso de Revolución Cultural.

Los aportes de estos grandes pedagogos, sin lugar a dudas, son los cimientos de la rica educación cubana, que se enaltecó en el llamado siglo de Oro de la Pedagogía y hoy se sigue enriqueciendo con la impronta de Frank País, Ernesto Guevara, Fidel Castro y otros que como continuidad histórica formaron generaciones de maestros que honraron el magisterio hasta en las más recónditas localidades del país.

De ahí que sea necesario tener en cuenta, en aras de hacer un análisis más profundo de la Historia de la Educación Cubana, los aportes de eminentes maestros de la localidad, cuyas contribuciones hoy son insuficientemente reconocidas por lo que ha afectado al desarrollo de la identidad profesional pedagógica del magisterio baracoense.

En Cuba se han operado tres revoluciones educacionales. La primera ocurre en 1961 cuando se lleva adelante la Campaña Nacional de Alfabetización, compromiso masivo de todo el pueblo con la promesa que el Comandante en Jefe hiciera en las Naciones Unidas en 1960 ante el asombro de muchos y la incredulidad de algunos, que se erradicaría el analfabetismo en un año. Abrió las puertas a todos los planes de desarrollo cultural que vinieron después. Esta encauzó al pueblo por la senda de la libertad que es el encuentro con posibilidades infinitas de conocimientos que les estuvieron históricamente vedadas a los analfabetos mayoritariamente pobres.

Muchos fueron los jóvenes baracoenses que se destacaron en el cumplimiento de esta importante tarea, entre los que más se destacaron: Orlando Joaquín Ación Cabriejas y su esposa Blanca Rosa Guilarte Rodríguez, Rina Mahy Argüello, Anibal Cirión Pérez, William Domínguez Pérez, Nilda Rivera Laffita, María Mirtha Guilbeaux Rodríguez, Inalvis Guilbeaux Rodríguez, Ana Luisa Torres Barceló, Josefa Hortas Díaz, entre muchos otros.

En el proceso de formación de los maestros después del triunfo de la Revolución Cubana, se extinguen por la Ley 680 de la Gaceta Oficial las Escuelas Normales de Kindergarten, del Hogar y se crean las Escuelas de Maestros. El Instituto de Superación Educacional (ISE) se creó en 1961 para la capacitación de los docentes, con la responsabilidad de ofrecer cursos para convertir a los llamados maestros de especialidad en maestros primarios y el curso introductorio ofrecido a diez mil maestros voluntarios que prestarían servicios en las montañas. Se suprimen las Escuelas de Maestros Primarios e inicia un plan de formación en el Centro Vocacional del Magisterio Primario en la Sierra Maestra. En 1962 inicia la formación en el Centro Vocacional de Minas del Frío en la Sierra Maestra, Escuela Manuel Ascunce Domenech en Topes de Collantes y Escuela Antón S. Makarenko en Tarará, etapa en la que se formó la maestra investigada a la cual se hará referencia.

La segunda revolución educacional fue la garantía de que toda aquella masa de estudiantes que había vencido la enseñanza primaria en 1972 a partir de las oportunidades creadas por la Revolución, accediera a la educación secundaria, creándose con este fin el Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, varios fueron los jóvenes de Baracoa que se incorporaron al mismo y desempeñaron la tarea con gran responsabilidad.

En estas dos etapas puede apreciarse la alta cifra y calificación alcanzada por los docentes, el ciento por ciento de cobertura y escolarización logrados en la educación básica, los resultados derivados de la evaluación de la calidad de la educación realizada por el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad Educativa, que ubicó al país en el primer lugar del continente, así como la multiplicación del presupuesto del Estado para la educación por más de 40 veces entre 1958 y 2003.

La tercera revolución educacional, se desarrolló a partir del año 2000 durante la Batalla de Ideas, para que todo el pueblo alcanzara una Cultura General e Integral, como escudo y espada de la nación en el empeño por un mundo más justo.

De estas ideas y metas son consecuencias la construcción, reconstrucción, adaptación y reparación de miles de instalaciones escolares, la adquisición de cientos de miles de modernos medios tecnológicos como es el caso de los televisores, equipos de videos, computadoras para todas las escuelas, la instalación de paneles fotovoltaicos en los centros de las zonas donde no se dispone de servicio eléctrico de la red nacional, la creación de canales televisivos educativos, la creciente producción de video clases, software educativos y otros recursos

audiovisuales e interactivos para uso escolar, así como el desarrollo de un extraordinario programa editorial que multiplica la disponibilidad de libros de textos para los diferentes niveles de enseñanza.

Junto a todo lo anterior, marcha adelante la formación de decenas de miles de nuevos maestros, profesores, instructores de arte y otros profesionales de la educación, las profundas transformaciones organizativo-escolares, científico-pedagógicas de las enseñanzas primaria, secundaria, preuniversitaria y técnico-profesional como la creación de sedes universitarias en todos los municipios que hoy dimensionan su influencia educativa en la preparación de las fuerzas productivas y de servicios que necesita el territorio para su desarrollo.

En este contexto histórico social se desarrollaron cientos de maestros que con su abnegada labor hicieron posible alcanzar las metas educacionales previstas por el país. Al respecto, Contreras (2018), refiere que sus procedimientos pedagógicos se fueron arraigando en la cultura, en las concepciones didácticas y otros elementos de la identidad local, así como la interpretación del contexto histórico y sus actitudes para la transformación social.

Luz, nace el 14 de febrero de 1951, un día muy especial, el día del amor y de la amistad, ella cree que por eso siente tanto amor por su familia, por sus compañeros, por la Revolución y en especial, por el Magisterio. Hija de campesinos humildes, sus padres: María Dolores Ortiz Lobaina y Sixto Ortiz Rodríguez.

Sus primeros años de vida los pasó en un barrio llamado Palogordo, perteneciente al Consejo Popular de Sabanilla, en Baracoa. Sus padres se divorciaron cuando apenas tenía 3 años. En su niñez no tuvo muchos momentos felices según comenta, puesto que tenía que trabajar mucho en los quehaceres de la casa, ya que su mamá para poder criar a sus 4 hijos, lavaba y planchaba a la familia de un doctor casado con una compañera del barrio, además, hacía dulces, criaba cerdos, chivos para vender, recogía café durante la zafra en Bernardo de Yateras con sus dos hijas mayores, que eran adolescentes. Por lo que Luz Divina, siendo una niña, tenía que quedarse sola con su hermanito más pequeño, cocinaba, atendía a los animales y otros quehaceres, no tuvo tiempo para jugar, como niña que era.

Inicia sus estudios primarios en enero de 1959 al triunfo de la Revolución Cubana, sin repetir ningún grado, en la escuela Ignacio Agramonte. Era muy querida por sus maestros, los que recuerda con gran nostalgia. El de cuarto grado, Hilton Pita, y la de sexto, Edit Lescaille, en algunos fines de semana, se la llevaban para sus casas en la ciudad.

Su papá le pagó el curso de mecanografía y a los 12 años obtuvo el título; en aquella época era un honor para una niña tener ese conocimiento. A esa misma edad, por ser muy activa, ingresó al Comité de Defensa de la Revolución (CDR) y a la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), sin tener la edad correspondiente.

En la Campaña de Alfabetización, cursaba el tercer grado y por la tarde iba a la casa de dos campesinas a enseñarlas a leer y escribir, puesto que estas no asistían a la casa donde una brigadista les daba clases a los campesinos. En la segunda Campaña, llamada de Seguimiento, Luz Divina por el día recibía clases, y por la noche, con mucho orgullo, acompañada de un farol chino que le dieron, iba a la misma escuela a impartirles clases a varios campesinos.

Así pasó su niñez, hasta que, en enero de 1965, inicia la carrera para maestros primarios en Minas de Frío, solo tenía 14 años. Si difícil era subir la tremenda loma caminando hasta llegar allá, más difícil fue su estancia.

Dormían en hamacas, no habían aulas, estas eran sustituidas por cuatro listones que clavaban los varones, en dos de ellos colgaba la pizarra, el techo era de ramas y algunas pencas de palmas para evitar un poco el sol; no habían sillas, algunos hacían banquitos rústicos, otros se sentaban en una piedra. Ella pasó el curso entero sentada en un cubo que la mamá le envió para que cargara el agua turbia para bañarse. Cuando llovía, corrían hacia el comedor de las hembras para no mojarse. Los varones a la hora de la comida lo hacían al aire libre, pues no disponían de un comedor. La comida no era variada; esta situación conllevó a que muchos estudiantes regresaran a su hogar, se les decía: *los rajados*. La infancia tan dura que ella tuvo, le permitió terminar el curso sin dificultad, aunque se enfermó en una ocasión y la ingresaron en un hospital que les decían: Hospital de los infecciosos.

Muchas veces, por la madrugada tenían que levantarse y partir monte adentro para realizar recorridos. Fue a varios; ella recuerda la ida a Mompí, San Lorenzo y la del Pico Turquino, este llevó más de un día caminando y durmiendo en las hamacas amarradas en los árboles.

En 1966 recibe el segundo año de la carrera en Topes de Collantes, la temperatura era tan baja o más que la de Minas de Frío, pero las condiciones materiales eran distintas, aunque con una disciplina férrea, en ocasiones participaba en las construcciones. Al finalizar el curso, es seleccionada miembro de la Unión de Jóvenes Comunista (UJC).

Inicia allí el tercer año, pero antes de terminar el curso, seleccionaron un grupo de estudiantes, entre los que ella

se encontraba, para partir hacia Tarará, en La Habana. Comenzó a trabajar en un cuarto grado perteneciente al municipio de Mantilla, pero no en la ciudad. A las 7:00 AM ya había que coger las guaguas (autobuses) que conducían hacia los municipios; se regresaba a Tarará después de la 1:00 PM y a las 2:00 de la tarde había que estar en las aulas para realizar el autoestudio; después de las 5:00 PM recibía Educación Física, Idioma y otras actividades.

Luego regresaban a las casas, que estaban en calles separadas las hembras de los varones: en ese horario se bañaba, comía y había que estar a las 8:00 PM sentados en las aulas para recibir las clases hasta las 11 de la noche. A partir de ahí ese horario era para preparar uniforme, lavar, planchar y dormir hasta las 5:30 de la madrugada y se repetía el ciclo de vida.

Los domingos le daban pase y podía visitar una hermana; la entrada a Tarará debía ser antes de las 11:00 PM, un minuto después, le quitaban la salida del próximo fin de semana. Al finalizar el curso recibía tres evaluaciones: la del dominio de los contenidos, la segunda correspondía a su desempeño como maestra y la tercera era una evaluación política. Podía aprobar las dos primeras y si la última no era positiva, tenía que repetir.

En el quinto año de la carrera comienza una nueva experiencia, los estudiantes eran distribuidos por las diferentes provincias. A ella le correspondió en Cienfuegos, municipio de Cumanayagua, en un lugar bastante alejado de la ciudad llamado Rancho Capitán. Trabajó sin tener experiencia ni recibir ninguna orientación con un multigrado de primero a cuarto grado.

Los campesinos les decían la *maestrica* por su tamaño, pero por su dedicación y entrega a su trabajo se ganó el cariño de todos. En la casa donde dormía era un miembro más de la familia, cargaba agua, ayudaba por las noches en los quehaceres de la cocina y después se dedicaba a preparar las clases del próximo día. De los 19 alumnos que tenía, uno solo desaprobó el grado, no logró alcanzar los objetivos del nivel además de ser diagnosticado con necesidad educativa especial, por lo que recibió una atención diferenciada.

Cada 45 días iba los fines de semana a la provincia a recibir el contenido correspondiente de las diferentes asignaturas y a evaluarse, los que aprobaba sin dificultad, puesto que siempre sacaba por las noches y fines de semana algunas horas para estudiar. Así cursó el último año de la carrera el que aprobó satisfactoriamente.

Su graduación no fue en ningún teatro, fue en Güines, rodeado de hierbas, pero tuvo de motivación la presencia del Comandante en Jefe Fidel Castro, el que les discursó

durante varias horas como él acostumbraba. Fue muy emocionante para ella ver al líder histórico que con aquellas palabras tan amorosas hablaba de la importancia de los maestros para la Revolución.

En septiembre de 1969 comienza a trabajar como maestra graduada en el centro escolar Roberto Reyes (Matachín), en esa época habían dos escuelas, la sesión de la tarde recibía ese nombre y la de la mañana Rodney Coutín, con directores diferentes. A ella le correspondió 5to grado, área de Ciencias, con dos aulas; en una tenía una matrícula de 62 alumnos repitentes, de diferentes edades, algunos tenían 15 y 16 años, la otra aula con 54 alumnos, los que eran más pequeños. A pesar de su juventud y tener tantos alumnos de diferentes edades, era respetada por todos, sobre todo por sus conocimientos y amor a los niños, en eso influyó mucho la formación que tuvo en los cinco años anteriores.

En una ocasión fue visitada por siete directivos municipales, entre ellos estaba el director, subdirector municipal y el asesor de la asignatura de Matemática, en cada caso con resultados relevantes. Al terminar el curso le propusieron ser asesora regional de la asignatura de Matemática, aceptó porque siempre fue devota a la misma. Comenzó a desempeñar esa responsabilidad con gran dedicación; pero tenía que viajar mucho, pues Baracoa era una región histórica que incluía los territorios de Moa, Imías, San Antonio, hoy son municipios independientes a partir de la división política administrativa. Al terminar el curso pidió regresar a un aula, ya que presentaba problemas de salud que le impedían permanecer fuera del hogar.

Contrajo matrimonio el 24 de febrero de 1971 con el maestro Eliades Matos Córdoba, su actual esposo, con el que tuvo dos vástagos, a quienes educó en correspondencia con los principios y valores que la caracterizan.

Los cursos desde 1971-1975 trabaja como maestra primaria en el centro escolar que inició, ya se habían unido los dos centros con el nombre de Rodney Coutín Correa. A partir de 1975-1984 ocupó la responsabilidad de subdirectora docente del segundo ciclo en la propia escuela. En varias ocasiones recibió certificados por ser La mejor técnica provincial. En julio de 1978 tuvo el honor de militar las filas del Partido Comunista de Cuba, militancia que mantiene de forma ejemplar. A partir de septiembre de 1983 comienza el Curso Preparatorio de dos años, para matricular la licenciatura de maestro primario, al terminar, por su índice académico fue seleccionada como la mejor estudiante.

Durante el curso 1984-1985 fue la directora de la misma escuela, pues el director fue liberado para pasar el sexto año de la licenciatura, responsabilidad que desempeñó

con esmero, a pesar de no gustarle, pues ahí tenía menos tiempo de impartir la docencia en una asignatura de un aula determinada que era lo que más amaba. No obstante, en todos esos años impartió diferentes asignaturas: Matemática y Educación Plástica en sexto grado, Relatos de Historia, luego Vida Política y por último Ciencias Naturales en cuarto grado. Siempre seleccionaba un maestro que reflejara dificultades metodológicas para prepararlo en el tratamiento docente de una asignatura determinada.

En esos años recibió varias visitas provinciales y nacionales donde siempre fue evaluada la clase de Bien, máxima calificación que se otorgaba. En el curso 1985-1986 culmina la licenciatura en Educación Primaria, alcanzó el primer expediente a nivel provincial, su índice académico se aproximaba a los 5 puntos.

Durante los cursos 1986-2006 desempeñó la función de metodóloga municipal. Inició con la atención al segundo ciclo área de Ciencias y después se extendió a toda la enseñanza, fundamentalmente en la asignatura de Matemática; siendo seleccionada durante varios años como metodóloga destacada. Durante varios cursos fue vanguardia municipal, provincial y nacional.

En el año 2006 desempeñó una ardua labor como coordinadora de la enseñanza, metodóloga de la asignatura y al frente del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) en el municipio. Durante los 20 años que trabajó como metodóloga municipal, se destacó por la ardua labor realizada para preparar a los maestros. Impartió seminarios, clases metodológicas de una unidad determinada, la preparación de la asignatura, clases demostrativas con alumnos, incluyendo las del multigrado con dos y tres grados a la vez, facilitando la preparación de los maestros y directores.

Por su estado de salud y ya con 54 años, trabaja a tiempo completo como profesora adjunta de la Filial Pedagógica, responsabilidad que venía desempeñando desde que surgió la misma. En los cursos 2006-2012 realiza satisfactoriamente el cambio de categoría a profesora asistente.

Recibió reconocimientos como la mejor profesora adjunta. En septiembre de 2006 inicia la maestría en Ciencias de la Educación. El primer año obtuvo excelentes resultados en todas las asignaturas. En el 2007 la Universidad le asigna impartir -el curso XIII- Recursos Heurísticos, correspondiente a la asignatura de Matemática a los aspirantes que ya cursaban el tercer año. Luego impartió el de Historia de Cuba, oportunidad que le dio para cursar el segundo y tercer año juntos y en marzo de 2009 discute su tesis de Maestría con evaluación de excelente.

Tutoró 21 tesis de Maestría con resultados satisfactorios, (4 y 5 puntos). También se destacó como tutora de Trabajos de Diploma en la Licenciatura de Educación Primaria y Preescolar.

Durante su vida laboral, siempre obtuvo evaluaciones profesoriales con resultados satisfactorios. Los últimos 16 años recibió categoría de Muy Bien, siendo la máxima que otorga el Ministerio de Educación.

En abril de 2012 se jubila, pero se mantiene activa como profesora contratada de la Universidad hasta julio del 2013. Durante esos siete cursos, recibe varias visitas provinciales, obteniendo en la mayoría de los casos 5 puntos.

A pesar de estar jubilada, brinda ayuda metodológica a los docentes que la necesitan y como presidenta del Comité de Innovadores y Racionalizadores del centro escolar primario Rodney Coutín Correa, pertenece a su Sección Sindical y al núcleo del Partido. En varias ocasiones ha sido estimulada por ser la *anirista* que más ha aportado en el sector de Educación del municipio.

Desde que comenzó su vida laboral, también inició de forma activa a dirigir a nivel de base en la (FMC) y los (CDR); responsabilidades que aún desempeña, logrando que durante los 16 años que fue la Coordinadora de su zona, esta alcanzara la condición de Vanguardia Nacional. Como cederista destacada tuvo la oportunidad de participar en cuatro Congresos Nacionales.

Confeccionó en dos ocasiones juguetes artesanales para el programa Educa a tu hijo, entregándoselos a los niños de su comunidad. En el 40 aniversario de la derrota del fascismo, por la FMC elabora una ponencia que obtuvo premio a nivel municipal y provincial, y en la nación se le otorgó el segundo lugar. Por los CDR también se destacó en las investigaciones, siempre a nivel provincial obtuvo resultados positivos.

En el curso 2016-2017, el director del Centro Universitario de Baracoa, le propone reincorporarse, cuando lo hace, ya no hay oportunidad de hacerle el contrato y ella decide trabajar de forma gratuita como lo hizo durante muchos años que no se recibía ninguna remuneración por esa actividad. Luego la contrataron y lleva dos años consecutivos impartiendo varios programas correspondientes a la Educación Primaria, con buenos resultados. Por su experiencia ayuda a la Coordinadora de esta carrera universitaria en la realización de visitas a los profesores y a su preparación metodológica.

En los meses finales del año 2018 obtuvo dos condecoraciones que recibió con gran orgullo: la Condición 8 de Octubre que es de carácter nacional y el premio Joya de la Pedagogía otorgado por la Universidad de Guantánamo.

En estos momentos, además de los programas que imparte tanto en el pregrado como en el postgrado, es tutora de cinco trabajos de culminación de estudios de la carrera de Primaria.

Siempre le gustó investigar. Siendo metodóloga elaboró seis multimedia educativas para complementar la Colección Multisaber, software que se utiliza en la Educación Primaria.

Después de jubilada sigue demostrando sus habilidades investigativas y se ha dedicado a elaborar Folletos para los maestros, entre ellos se destacan:

- Vida y Obra de Carlos Manuel de Céspedes.
- El pensamiento político de Antonio Maceo.
- Heroínas eternas de la Patria.
- La fijación de contenidos matemáticos desde la asignatura Educación Cívica.
- El tratamiento a la Educación Patriótico-Militar-Internacionalista desde la fijación de los ejercicios básicos de segundo grado.
- Tratamiento a la Educación Patriótico-Militar-Internacionalista desde la Matemática en tercer grado y desde la asignatura: El mundo en que vivimos.
- La protección del medio ambiente desde la asignatura El mundo en que vivimos de 1ro a 4to. Grado.
- El pensamiento ambientalista de Fidel Castro desde la asignatura El mundo en que vivimos de tercer grado.
- Actualmente está terminando dos: El tratamiento del concepto de fracción en el multigrado 3ro - 4to. Siguiendo los pasos de la historia, en este último hace referencia a los hechos históricos y personajes más importantes desde la Guerra de los Diez Años, hasta la muerte del líder de la Revolución, Fidel Castro Ruz.

Por la experiencia que tiene en las innovaciones, en varios años ha sido seleccionada miembro del Tribunal Municipal del FORUM del Gobierno municipal. Recibió varios reconocimientos y condecoraciones, tales como:

- Certificado Trinchera de acero en dos ocasiones, máxima condición que otorga la dirección provincial del Sindicato Nacional de la Educación la Ciencia y el Deporte.
- Sello 8 de octubre; otorgado por la ANIR (Asociación Nacional de Innovadores y Racionalizadores).
- Certificados por: participación en eventos científicos, en eventos de Mujeres Creadoras, por ser vanguardia municipal, provincial y nacional, por la ayuda prestada a sus compañeros en las investigaciones científicas de Maestría y como oponente, por la participación en

la defensa de la Patria, por continuar laborando con la edad de jubilación, Maestro por la Patria.

- Obtuvo además la Distinción por la Educación Cubana.
- la Medalla Rafael María de Mendive y José Tey.
- Moneda 500 aniversario de la fundación de la villa de Baracoa.
- Por los CDR también se ha estimulado al recibir certificado especial por la Unidad y la Defensa de la Patria.
- La zona que dirige ha recibido varias visitas nacionales con resultados satisfactorios. Cumple con todas las tareas que se les encomiendan. Fue la primera del municipio en declararse de referencia en el trabajo político en el VI Congreso del Partido.
- Recibió la bandera 28 de septiembre.

Algunos compañeros de Educación le dicen Luz Divina, ya es hora de que descanse, bastante has hecho por tu profesión, a quienes responde que no puede descansar, la labor que desempeña le hace feliz.

Durante el intercambio realizado con diferentes fuentes como directivos, maestros, estudiantes, familias y otros se obtuvieron criterios favorables sobre la posibilidad de divulgar el presente trabajo, su importancia, utilidad, necesidad y pertinencia, ello se resume en que el 100% de los mismos plantearon los siguientes criterios:

- Luz Divina es una maestra que ha contribuido a engrandecer la historia de la localidad, con una obra realmente significativa con más de 55 años dedicada a ella.
- Constituye evidencia científica de que Baracoa tiene sus protagonistas destacados en esta loable profesión, que incluso están ahí presentes y aportando todavía a la formación de las presentes generaciones.
- Constituye una fuente bibliográfica que contienen sus contribuciones a la educación de la etapa revolucionaria.
- Evidencia que la protagonista y otros testimoniantes, que aún viven y que constituyen referentes para las nuevas generaciones de educadores, actores directos del fenómeno educativo merecen respeto y estímulo perceptibles por todos desde ahora y para la posteridad.
- En Baracoa son varios los educadores que con sus acciones han contribuido a la práctica educativa de la Educación en los siglos XX y XXI, contemplando la etapa de la Revolución en el Poder.
- El estudio de su obra puede favorecer, por su trascendencia en cuanto los niveles de motivación y amor a la profesión, a la reafirmación profesional en estudiantes de las carreras pedagógicas.

- Es necesario insistir que en su evolución histórica, Luz Divina Ortiz Ortiz, hace perdurable las influencias educativas y su valía es inconmensurable, en tanto es fuente de inspiración para futuras generaciones.
- A su obra educativa cooperó desde la campaña de alfabetización, su formación como maestro Makarenko, hasta las actividades docentes desarrolladas aun estando jubilada.
- Su solidez y amplitud de la obra desarrollada queda demostrada además al contribuir con la práctica educativa de varias especialidades, en diferentes contextos y diversas formas, así como en disímiles escuelas de Baracoa y por sus aportes al desarrollo de la calidad de las clases de Matemática.
- En todo su bregar docente, pedagógico y educativo se muestra que la obra educativa de Luz Divina Ortiz, brinda una importante contribución a la educación cubana desde su municipio y deviene un hecho que presenta un modelo que aunó: identidad, fe patriótica, creatividad, divulgadora cultural comunitaria, defensora de los derechos de la mujer, del maestro y el niño, dándole a este último un verdadero nivel protagónico.
- Su obra educativa muestra la evolución de un pensamiento pedagógico que rescata y desarrolla la escuela cubana colmada de patriotismo, con una tradición pedagógica emancipadora y democrática, en un sistema educacional a favor de las clases y sectores populares, una escuela de acción masiva, promoción cultural, educación ética, estética, político-ideológica, que niega las concepciones pedagógicas heredadas por el magisterio neocolonial u otras concepciones educacionales retrógradas, escuela que recupera lo mejor de la teoría y la práctica educativa cubana.

De manera general, la investigación realizada muestra una experiencia pedagógica única, y una vida modélica dedicada a la enseñanza que ha servido de ejemplo a innumerables maestros y profesores, no solo de la enseñanza primaria. De igual forma, permite analizar el desarrollo de la enseñanza en primaria en Baracoa y comprender los hitos esenciales de su devenir histórico.

CONCLUSIONES

Los referentes teóricos abordados, así como la práctica pedagógica demuestran que a pesar de los valiosos aportes que se han realizado, referidos al fortalecimiento de la identidad profesional del maestro en los diferentes sectores educativos ha sido una problemática vigente el enaltecimiento de su labor para que esté a la altura de las exigencias de la sociedad.

La investigación es significativa en tanto revela los aportes de una de las educadoras más destacada de la Primera Villa de Cuba, lo que contribuye a la estimulación

y reconocimiento de los maestros cubanos y baracoenses en lo singular, al considerar su modestia, humildad, para reconocerse a sí mismo los resultados de su labor cotidiana.

Este trabajo constituye un paso decisivo y de extraordinario valor en función de destacar la meritoria labor de maestros baracoenses, como propulsores de los valores identitarios de este territorio los cuales se fortalecieron con la gran obra educacional que inició con el triunfo de la Revolución, que se sigue y seguirá perfeccionando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez Beovides, M. Á., Ramírez Pérez, L., & Cabrera Pérez, Y. (2019). *Frank Iraola, pintor del patrimonio. Su historia de vida*. Universidad y Sociedad, 11(3), 172-178.
- Contreras, S. (2018). *Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural*. Estudios Pedagógicos, 38(1), 367-381.
- López, S. (2010). *Historia de vida de buenos profesores. Experiencia e impacto en las aulas*. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 14(3), 149-164.
- Marcos, R. (2020). *Entre el franquismo y la transición. La Historia de vida de Rita y José Luis, dos Maestros segovianos*. (Tesis de Maestría). Universidad de Valladolid.
- Martí-Puig, M., Corbatón-Martínez, R. & Serret-Segura, A. (2015). *La voz del mundo rural a través de una historia de vida: ejemplo de marginación socio-cultural*. (Ponencia). V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas. Almería, España.
- Pérez, A. (2016). *Sitio Web: Siempre Educadores*. (Tesis de Maestría). Universidad de Holguín.
- Ruiz 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.
- Sánchez-Toledo Rodríguez, M.E., & Buenavilla Recio, R. (2007). *Legado histórico educacional de nuestros pueblos. Experiencias teórico metodológicas de la investigación histórica en la educación cubana*. (Ponencia). Congreso Internacional Pedagogía 2007. La Habana, Cuba.
- Segura, A, Martí, P., & Martínez, C. (2016). *Las historias de vida en la formación de maestros de Educación Infantil*. Revista Iberoamericana de Educación, 71(1), 217-228.

Vidanovic, A. (2018). *Epistemología de la Historia de Vida en la Investigación Cualitativa*. Innova, 3(5), 167-180.

10

SELECCIÓN DEL DOCENTE TUTOR BASADO EN LA CALIDAD DE LA DOCENCIA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

SELECTION OF THE TUTOR BASED ON THE QUALITY OF THE TEACHING IN RESEARCH METHODOLOGY

Sharon Diznarda Álvarez Gómez¹

E-mail: dirfinanciera@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3213-9034>

Ariel José Romero Fernández¹

E-mail: dir.investigacion@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1464-2587>

Jesús Estupiñán Ricardo¹

E-mail: ub.c.investigacion@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1595-6174>

Dionisio Vitalio Ponce Ruiz¹

E-mail: uq.dionisioponce@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5712-4376>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Álvarez Gómez, S. D., Romero Fernández, A. J., Estupiñán Ricardo, J., & Ponce Ruiz, D. V. (2021). Selección del docente tutor basado en la calidad de la docencia en metodología de la investigación. *Revista Conrado*, 17(80), 88-94.

RESUMEN

La educación superior se ve enfrentada a grandes retos como la adaptación al medio en permanente cambio; el aumento de la cobertura con calidad y equidad; incorporación de nuevas tecnologías a los procesos educativos; gestión del conocimiento; la formación investigativa con capacidad para aportar soluciones a las necesidades y problemáticas del contexto. A raíz de ello el presente artículo tiene como objetivo determinar la relación existente entre la formación del docente tutor y la calidad de la docencia en investigación en la Universidad regional Autónoma de los Andes como medida para la selección de profesores investigadores. Para lograr este propósito, se recurre a técnicas para la recolección de los datos como la observación visual, la revisión documental, las entrevistas y un cuestionario para indagar sobre la calidad de la docencia en la investigación científica. En tal sentido se diseña una investigación de carácter descriptiva, explicativa, cualitativa y cuantitativa para abordar la problemática que se plantea.

Palabras clave:

Calidad de la docencia, relación docencia-investigación, formación integral del docente.

ABSTRACT

Higher education is facing great challenges such as adaptation to the ever-changing environment; increasing coverage with quality and equity; incorporation of new technologies to educational processes; knowledge management; research training with the ability to provide solutions to the needs and problems of the context. As a result, this article aims to determine the relationship between the training of the tutor teacher and the quality of teaching in research at the Autonomous Regional University of the Andes as a measure for the selection of research professors. To achieve this purpose, data collection techniques such as visual observation, documentary review, interviews and a questionnaire are used to inquire about the quality of teaching in scientific research. In this sense, a descriptive, explanatory, qualitative and quantitative research is designed to address the problem posed.

Keywords:

Quality of teaching, teaching-research relationship, integral teacher training.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, a raíz del vertiginoso desarrollo de las tecnologías y la acelerada difusión de la información, existe una constante preocupación en las universidades por elevar la calidad de la educación y sus procesos. Estas preocupaciones han sido generadas, fundamentalmente, por las exigencias que imponen los sistemas de acreditación y gestión de la calidad, así como los rankings de universidades, encargados de evaluar a las instituciones de educación superior (Bolívar & Bolívar Ruano, 2014; Espinoza Freire, et al., 2016).

En este sentido, uno de los indicadores de mayor peso y referencia para la elaboración de estos prestigiosos rankings resulta el número de citas recibidas en las publicaciones, donde se evidencia como un factor preponderante el desempeño de los profesores en la actividad investigadora.

Asimismo, gracias al posicionamiento de las diferentes revistas científicas y la posibilidad de interactuar en eventos virtuales mediante plataformas de videoconferencias, son más las instituciones que han optado por vincular, cada vez más, a los estudiantes en la labor investigativa y, de esta forma, sumar estos resultados al currículo de la institución (El Assafiri Ojeda, et al., 2020).

Sin embargo, lograr desarrollar una pirámide de investigación en la que se pueda incorporar al estudiante resulta una tarea ardua que requiere dedicación y madurez científica tanto del docente como del alumno. Para ello, es reviste especial importancia el rol que se atribuye al desempeño docente, así como las competencias específicas que debe poseer un profesor para impartir con calidad la docencia en investigación (Marín Sánchez & Teruel Melero, 2004).

Entre las principales vías que potencian la investigación en las universidades se encuentran: las prácticas laborales o docente-profesionales, los ejercicios de culminación de estudios (tesis de grado), y la defensa de tesis de maestría y doctorado. De igual manera, otras alternativas que derivan en investigaciones son: los proyectos institucionales y los cursos de posgrados y diplomados. En tal sentido, la motivación por superarse constituye un incentivo favorecedor que amplía las posibilidades de la institución, sin embargo, la labor del docente y la calidad de la docencia impartida persiste como el eslabón fundamental en la cadena de formación del joven investigador.

Resulta una ventaja que, usualmente, cada diseño curricular de carreras incluye una asignatura propia, optativa o electiva de metodología de la investigación. A pesar de ello, resulta insuficiente su impartición si cada profesor

desde su disciplina o materia no incorpora su experiencia como investigador.

Entonces, un primer elemento para poder inquirir en la calidad de la docencia en investigación resulta: la formación del docente tutor. Esta formación puede medirse, a groso modo, al tener en cuenta dos factores fundamentales: la cantidad de tesis dirigidas y la cantidad de publicaciones que posea el profesor. Por otro lado, la calidad de la docencia en investigación puede medirse por los resultados docentes de los estudiantes y el nivel de satisfacción de este, al crearse una opinión acertada del curso o materia recibida.

A raíz de ello el presente artículo tiene como objetivo: determinar la relación existente entre la formación del docente tutor y la calidad de la docencia en investigación en la Uniandes, sede Babahoyo como medida para la selección profesores investigadores.

La relación docencia-investigación en educación superior ha sido objeto de estudio a lo largo de las últimas décadas. Según Palali, et al. (2018), la literatura existente sobre la relación entre investigación y docencia es abordada en gran medida mediante estudios de correlación. Esta amplia gama de hallazgos puede explicarse por el uso de diferentes medidas para la calidad de la investigación y la calidad de la docencia, por diferencias en la estrategia empírica que es aplicada y por una variedad de factores exógenos y endógenos que influyen en esta relación, como la disciplina o el nivel de habilidad de los estudiantes.

Este tipo de investigaciones tienen en cuenta, dentro del entorno educativo, algunas variables como: la disciplina, el tipo de institución, el tamaño del grupo de estudiantes o el nivel de estudios que se analiza. Otras características que también se tienen en cuenta resultan: la edad o el rango académico de los profesores, así como el género y la capacidad de los estudiantes, por solo citar algunos ejemplos.

La diversidad de formaciones, exigencias y necesidades que plantea la docencia en la educación superior, como ejercicio profesional, implica la superación constante, el desarrollo de competencias investigativas y la aplicación de estrategias pedagógicas que conlleven al fortalecimiento de dichas competencias (Pérez Rocha, 2012).

La universidad necesita de docentes con elevados niveles de competencia investigativa y con una cultura científica que permita la ejecución de procesos de investigación acorde a las exigencias de la sociedad actual (Reiban Barrera, et al., 2017).

Estas competencias investigativas se traducen, según Aliaga-Pacora & Luna-Nemecio (2020), en actuaciones integrales para poder identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas en determinados contextos, mediante el desarrollo y aplicación articulada de diferentes saberes con idoneidad y ética, así como un pensamiento dirigido hacia la mejora continua.

En el caso del docente tutor, la práctica docente no puede concebirse exclusivamente como una especialización o una práctica profesional y funcional en el ámbito educativo. El papel del profesor universitario conlleva transmitir el conocimiento como tutor o asesor del alumno, a fin de que alcance una formación integral e independiente acorde a su proyección. En este sentido, la tutoría complementa y la enriquece la docencia como instrumento de cambio, para robustecer el apoyo a estudiantes en el ámbito académico, cultural y de desarrollo humano, así como en la búsqueda del ideal de la atención individualizada en su proceso formativo (Barrón Tirado, 2008).

Los planteamientos antes expuestos ponen de manifiesto la íntima relación en el proceso de enseñanza aprendizaje que existe entre el docente y el estudiante. Asimismo, la tutoría es un elemento esencial en la universidad de hoy día donde, la preparación del docente como tutor resulta decisiva (Zambrano Saltos & Cerna Miranda, 2018).

De acuerdo con lo expresado anteriormente, según Espinoza Freire, et al. (2019), el docente tutor debe dominar a fondo su currículo de formación en aras de intensificar la acción colaborativa con el claustro. En este entorno deben de socializarse las vías y métodos que mejor se acoplen a las dificultades académicas de los estudiantes para poder incidir sobre problemas asociados, por ejemplo, a: malos hábitos de estudio, desinterés determinadas asignaturas o resultados desfavorables durante el proceso evaluativo.

Se trata entonces, según Saby (2012), de un proceso de investigación formativa abordada como aprendizaje de la investigación misma donde el profesor fomenta una cultura investigativa mediada por acciones como: (1) Conformación de equipos, grupos, comités y centros de investigación en comunidades o redes que tributen al sistema de investigación de la universidad. Para ello, los consejos científicos de conjunto con la máxima dirección de la institución y las vicerrectorías de investigación y posgrado deben identificar y alinear las diferentes líneas de investigación, a fin de que también se puedan conformar equipos multidisciplinarios que aborden una misma problemática desde distintos puntos de vista.

(

2) Llevar a cabo investigaciones acogidas a los estándares, requisitos y principios éticos reconocidos en el mundo y con el debido respeto a la comunidad científica internacional.

(3) Fomentar la investigación en los estudiantes con incentivos y motivaciones, más allá de estímulos materiales y, con énfasis en el reconocimiento moral y el prestigio entre la comunidad investigadora.

(4) Apoyar el desarrollo y metodología de la investigación y sus novedades al ofrecer las herramientas,

los equipos, laboratorios, bases de datos y redes de científicas y de colaboración de manera que los proyectos se inserten en líneas de investigación con enfoque de gestión del conocimiento y tradición investigativa.

Finalmente, es necesario resaltar que, el docente investigador en la universidad es un facilitador del aprendizaje autónomo, cooperativo y solidario, así como fuente de motivación para el estudiante. Su crítica y reflexión, resulta imprescindible pensar y actuar consecuentemente ante el dinamismo del entorno que lo rodea, en el que, una actitud positiva para crear e innovar constituye el sustento de su quehacer investigador. En tal sentido, a partir de sus experiencias de trabajo posibilita la formación de profesionales que responden a las demandas multidisciplinares de hoy día.

Al hacer referencia al docente investigador se debe hablar de su trabajo concebido en la formación de profesionales desde la integralidad, ininterrumpidamente y en un continuo proceso de aprendizaje, retroalimentación, orientación y reflexión.

MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo y diseño es de carácter descriptiva, explicativa, cualitativa y cuantitativa. Entre las técnicas para la recolección de los datos se utilizan la observación visual, la revisión documental, las entrevistas y un cuestionario para indagar sobre la calidad docencia en la investigación científica. Se realiza prueba de confiabilidad estadística del instrumento desarrollado; estadística descriptiva para el análisis de las variables implicadas; estadística inferencial para la correlación de variables y distribución de frecuencias. La validez se demuestra a través del juicio de expertos y la fiabilidad a través del alfa de Cronbach (0,810).

La hipótesis general de la investigación planteada es que *Existe relación directa y significativa entre la formación del docente tutor y la calidad de la docencia en la investigación científica en Uniandes Babahoyo.*

Asimismo, las hipótesis específicas son:

Hipótesis específica 1: *Existe relación directa y significativa entre la formación del docente tutor y los resultados docentes-investigativos de los estudiantes de Uniandes Babahoyo.*

Hipótesis específica 2: *Existe relación directa y significativa entre la formación del docente tutor y la satisfacción de los estudiantes de Uniandes Babahoyo.*

La variable independiente en la investigación es la formación del docente tutor compuesta por dos (2) dimensiones y como variable dependiente calidad de la docencia en la investigación científica; integrada también por dos (2) dimensiones. La Tabla 1 resume las dimensiones de ambas, así como la escala empleada.

Tabla 1. Operacionalización de las variables.

Variable	Dimensiones	Nivel
Independiente Formación del docente tutor	Cantidad de tesis dirigidas	Bajo = 1 Aceptable = 2 Bueno = 3
	Cantidad de artículos publicados	
Dependiente Calidad de la docencia en la investigación científica	Resultados docentes-investigativos de los estudiantes	Bajo = 1 Aceptable = 2 Bueno = 3
	Satisfacción de los estudiantes	

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estadístico más adecuado para determinar la correlación entre las variables de estudio es *Rho Spearman* debido a que las variables poseen una escala de medición ordinal y con ello analizar la correlación de las variables planteada en cada hipótesis.

El nivel de confianza que se tiene en cuenta es del 95% y el nivel de significancia $\alpha = 5\% = 0,05$. La regla de decisión en cada caso es: se debe aceptar H0 si: Sig. (p valor) $\geq \alpha$, y rechazar H0 si: Sig. (p valor) $< \alpha$. En el caso de la hipótesis general son planteadas las hipótesis de trabajo siguiente:

H1: Existe relación directa y significativa entre la formación del docente tutor y la calidad de la docencia en la investigación científica.

H0: *No existe relación directa y significativa entre la formación del docente tutor y la calidad de la docencia en la investigación científica.*

Se acepta la hipótesis de la investigación (H1) y se rechaza la hipótesis nula (H0), por lo que las variables formación del docente tutor y la calidad de la docencia en la investigación científica son dependientes dado que Sig. (p valor) $< \alpha$ ($0,003 < 0,05$), ello reflejado en la tabla 2.

Tabla 2. Correlaciones de las variables de la hipótesis general de la investigación planteada.

Hipótesis general			
Variables			
Formación del docente tutor	Coefficiente de correlación	1,000	,824**
	Sig. (bilateral)	.	,000
Calidad de la docencia en la investigación científica	Coefficiente de correlación	,878**	1,000
	Sig. (bilateral)	,003	.
	Sig. (bilateral)	,003	.

En el caso de las hipótesis específicas de la investigación se plantean las hipótesis de trabajo siguientes:

Hipótesis específica 1 - H1: *Existe relación directa y significativa entre la formación del docente tutor y los resultados docentes-investigativos de los estudiantes.*

Hipótesis específica 1 – H0: *No existe relación directa y significativa entre la formación del docente tutor y los resultados docentes-investigativos de los estudiantes.*

Hipótesis específica 2 - H1: *Existe relación directa y significativa entre la formación del docente tutor y la satisfacción de los estudiantes.*

Hipótesis específica 2 – H0: *No existe relación directa y significativa entre la formación del docente tutor y la satisfacción de los estudiantes.*

Para las variables planteadas, dados los resultados obtenidos en cada una de las hipótesis específicas (tabla 3): coeficiente de correlación 0,722 y 0,871 para las hipótesis 1 y 2 respectivamente y Sig. (bilateral / p valor) = 0,001 y 0,000; es aceptada la hipótesis del investigador (H1) y rechazada la hipótesis nula (H0) en ambos casos.

Tabla 3. Correlaciones de las variables de las hipótesis específicas planteadas en la investigación.

Variables			
Hipótesis específica 1			
Formación del docente tutor	Coefficiente de correlación	1,000	,777**
	Sig. (bilateral)	.	,000
Resultados docentes-investigativos de los estudiantes	Coefficiente de correlación	,822**	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
Hipótesis específica 2			
Formación del docente tutor	Coefficiente de correlación	1,000	,881**
	Sig. (bilateral)	.	,000
Satisfacción de los estudiantes	Coefficiente de correlación	,951**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.

Instrumentos de recolección de datos

Para determinar la formación del docente tutor se realiza a partir de juicio de expertos, para evaluar en bueno, aceptable y bajo su formación en función de la (1) cantidad de tesis dirigidas y (2) de artículos publicados.

Para la comprobación de la experticia del equipo seleccionado se utiliza el procedimiento propuesto por Bravo & Arrieta (2005) y se muestra en la tabla 4. Los resultados alcanzados en la comprobación resultan: un coeficiente de competencia superior a 0.8 por lo que son expertos.

Tabla 4. Cálculo del coeficiente de competencia de los expertos.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Kc	1	1	1	1	0.9	0.9
Ka	0.96	0.96	0.98	0.7	0.9	0.98
K	0.98	0.98	0.99	0.85	0.9	0.97

Por otro lado, es aplicado un instrumento a 184 estudiantes para, basado en sus resultados docentes-investigativos y en la percepción de la calidad de las clases recibidas (satisfacción de los estudiantes) determinar la calidad de la docencia en la investigación científica.

El instrumento es sometido a la prueba de confiabilidad, comprobado a través del estadígrafo del coeficiente Cronbach. El valor obtenido en cuanto al instrumento que mide la variable formación universitaria es 0,810 para el instrumento de la calidad de la docencia en la investigación científica por lo que se afirma que es confiable (Hernández Sampieri, et al., 2014).

Primeramente, son procesadas las opiniones de los expertos con respecto a la formación de los 28 docentes tutor en función de la cantidad de tesis dirigidas y de artículos publicados. La tabla 5 resume los resultados obtenidos en dicha variable.

Tabla 5. Resultados obtenidos relacionados con a la formación de los docentes tutores.

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	13	46.43
Aceptable	8	28.57
Bajo	7	25.00
Total	28	100,0

De los 28 (100 %) docentes evaluados en UNIANDES es considerada la formación buena del 46,43 % de los docentes, mientras que en el caso de las valoraciones aceptable y bajo la diferencia en la cantidad de los docentes es de un docente tutor más en aceptable que en bajo; lo

que representa el 28, 57 % en el primer caso y 25 % en el segundo. A su vez, la tabla 6 y la figura 1 muestran los resultados obtenidos relacionados con las dimensiones que integran la variable analizada: cantidad de tesis dirigidas y cantidad de artículos publicados.

Tabla 6. Resultados obtenidos en las dimensiones que integran la variable Formación del docente tutor: cantidad de tesis dirigidas y cantidad de artículos publicados.

Válido	Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	Cantidad de tesis dirigidas	18	64
	Cantidad de artículos publicados	7	25
Aceptable	Cantidad de tesis dirigidas	8	29
	Cantidad de artículos publicados	9	32
Bajo	Cantidad de tesis dirigidas	2	7
	Cantidad de artículos publicados	12	43

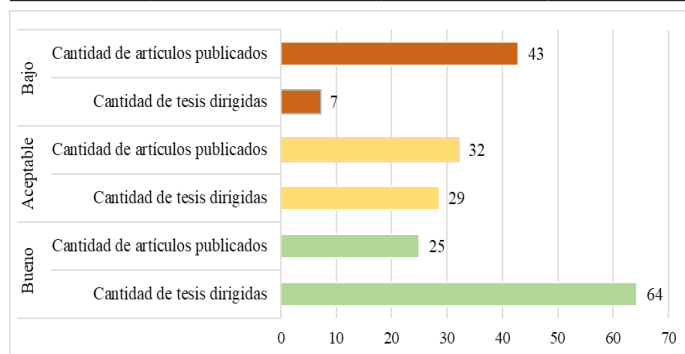


Figura 1. Resultados porcentuales obtenidos en las dimensiones que integran la variable Formación del docente tutor: cantidad de tesis dirigidas y cantidad de artículos publicados.

Según la valoración de las respuestas obtenidas por los expertos se aprecia que la formación como docente tutor de alrededor del 30 % de los docentes se puede considerar aceptable a partir del análisis a la cantidad de tesis dirigidas (29 %) y la cantidad de artículos publicados (32 %). Sobresale los resultados que 18 docentes (62 %) son considerados bueno en cuanto a la cantidad de tesis dirigidas y solo dos (2) son considerados bajo; mientras que en el caso de la cantidad de artículos publicados son considerados como bajo 12 del total de docentes (43 %).

Por otro lado, la tabla 7 muestra el resumen de los resultados obtenidos para la variable calidad de la docencia en

la investigación científica como consecuencia de la aplicación del instrumento desarrollo a los estudiantes.

Tabla 7. Resultados obtenidos para la variable calidad de la docencia en la investigación científica de los docentes.

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	37	20.11
Aceptable	102	55.43
Bajo	45	24.46
Total	184	100,0

Se aprecia que de los 184 (100%) estudiantes encuestados, solo 37 (20,11 %) consideran que la calidad de la docencia en la investigación científica de los docentes es buena; mientras que '55,43 % (102 estudiantes) la consideran aceptable. Destaca que 45 de los estudiantes (24,46 %) opinan que es baja la calidad, con un porcentaje de 4,35 % mayor que los resultados considerados buenos.

Por otro lado, la tabla 8 y figura 2 resumen los resultados obtenidos en dicha variable para ambas dimensiones que la componen.

Tabla 8. Resultados obtenidos en la variable calidad de la docencia en la investigación científica para las dos (2) dimensiones que la componen.

Válido	Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	Resultados docentes-investigativos de los estudiantes	52	28
	Satisfacción de los estudiantes	41	22
Aceptable	Resultados docentes-investigativos de los estudiantes	74	40
	Satisfacción de los estudiantes	98	53
Bajo	Resultados docentes-investigativos de los estudiantes	58	32
	Satisfacción de los estudiantes	45	24

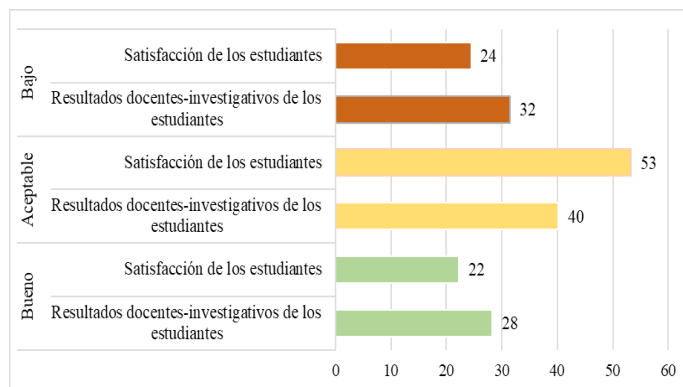


Figura 2. Resultados porcentuales obtenidos en las dimensiones de la variable calidad de la docencia en la investigación científica.

Sobresalen los resultados aceptables en ambas dimensiones, con valores de 40 % y 53 % en las dimensiones resultados docentes-investigativos de los estudiantes y satisfacción de los estudiantes respectivamente. A su vez, en ambas dimensiones son mayores los porcentajes en la valoración bajo que en bueno evaluada por los estudiantes con respecto a las dimensiones que integran la variable calidad de la docencia. En el caso de los resultados docentes-investigativos de los estudiantes son seis (6) los estudiantes de más que lo consideran bajo por encima de bueno, sumando 58 estudiantes (32 %) en bajo y 52 (28 %) en buena; mientras que, para la satisfacción del cliente, difieren los valores en cuatro (4) estudiantes: 45 estudiantes plantean que su nivel de satisfacción es bajo (24 %) y 41 estudiantes consideran un nivel de satisfacción bueno (22 %).

Por su carácter difusivo y formativo la docencia tiene una función social que implica para el profesor responsabilidades científicas y morales frente a sus estudiantes, la institución y la sociedad. Se comprueba que las variables no son independientes, que existe relación directa y significativa entre la formación del docente tutor y la calidad de la docencia en la investigación científica de los docentes así como entre los resultados docentes-investigativos de los estudiantes y la satisfacción de los estudiantes con la formación del docente tutor; todo ello como resultado de la comprobación de las hipótesis planteadas en la investigación y el análisis de los resultados obtenidos a partir de la evaluación de los expertos y la aplicación del cuestionario a los estudiantes.

La formación de los docentes tutor es considerada mayormente como buena por los expertos, mientras que la calidad de la docencia en la investigación científica los estudiantes la consideran mayormente aceptable. Sobresalen los resultados positivos en la cantidad de

tesis dirigidas no así en la cantidad de artículos publicados por los investigadores; ello repercute en los bajos resultados docentes-investigativos de los estudiantes y en la insatisfacción de estos.

CONCLUSIONES

La formación del docente tutor resulta incuestionable: el profesor universitario debe realizar una formación permanente a lo largo de su carrera como profesional, porque constituye parte de su desarrollo y superación personal como docente. Una docencia universitaria de calidad es altamente exigente, y requiere una preparación del profesorado como investigador y formador de futuros y potenciales investigadores. Una ardua labor que comienza en el aula y es parte del proceso docente educativo y de enseñanza aprendizaje del alumno.

Los resultados en la investigación corroboran la importancia de la existencia de un nexo entre la preparación de los docentes tutores, los docentes destacados por sus resultados científicos y los docentes encargados de impartir la asignatura de investigación científica; para así lograr la motivación de los estudiantes, mejores resultados docentes e investigativos, tanto de estudiantes como docentes, y calidad en la docencia en la investigación científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga Pacora, A. A., & Luna Nemecio, J. (2020). La construcción de competencias investigativas del docente de posgrado para lograr el desarrollo social sostenible. *Revista Espacios*, *41*(20), 1-12.
- Barrón Tirado, C. (2008). Competencias del docente-tutor. Diálogo y acompañamiento en el aula. *Xihmai*, *3*(5), 1-20.
- Bolívar, A., & Bolívar Ruano, R. (2014). Docencia e investigación en el contexto de la universidad actual. *Revista Espaço Pedagógico*, *21*(2), 380- 402.
- Bravo Estévez, M. L., & Arrieta Gallastegui, J. J. (2005). El método Delphi. Su implementación en una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas. *Revista Iberoamericana de educación*, *36*(7), 1-10.
- El Assafiri Ojeda, Y. E., Medina Nogueira, Y. E., Medina León, A., Nogueira Rivera, D., & Medina Nogueira, D. (2020). Gestión del conocimiento en la Universidad de Matanzas: alineación del proceso docente educativo y la actividad extracurricular. *Revista Cubana de Educación Superior*, *39*, 416-427.
- Espinoza Freire, E., Ley Leyva, N. V., & Guamán Gómez, V. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de ciencias sociales*, *25*(3), 230-241.
- Espinoza Freire, E., Rivera Ríos, A. R., & Tinoco Cuenca, N. P. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *ATENAS*, *1*(33), 18-31.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Marín Sánchez, M., & Teruel Melero, M. P. (2004). La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(2), 137-151.
- Palali, A., Van Elk, R., Bolhaar, J., & Rud (2018). Are good researchers also good teachers? The relationship between research quality and teaching quality. *Economics of Education Review* *64*, 40-49.
- Pérez Rocha, M. I. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de investigaciones UNAD*, *11*(1), 9-34.
- Reiban Barrera, R. E., De la Rosa Rodríguez, H., & Zeballos Chang, J. M. (2017). Competencias investigativas en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, *4*(10 (1)), 395-405.
- Saby, J. E. (2012). El rol del docente-investigador en el marco de la investigación formativa. *PAPELES*, *4*(8), 1-8
- Zambrano Saltos, R. M., & Cerna Miranda, N. (2018). Las competencias del docente tutor en la nueva era pedagógica. *Educación Superior*, *17*(25), 118-131.

Fecha de presentación: febrero, 2021, **Fecha de Aceptación:** marzo, 2021, **Fecha de publicación:** mayo, 2021

11

EL VALOR RESPONSABILIDAD EN ESTUDIANTES QUE ENFRENTAN LA COVID-19

THE VALUE OF RESPONSIBILITY IN STUDENTS FACING COVID-19

María Miladis Rojas Izquierdo¹

E-mail: miladys.rojas@infomed.sld.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8982-5011>

¹Facultad de Ciencias Médicas “Enrique Cabrera” La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rojas Izquierdo, M. M. (2021). El valor responsabilidad en estudiantes que enfrentan la COVID-19. *Revista Conrado*, 17(80), 95-98.

RESUMEN

Los valores representan un contenido esencial de los principios morales, y se manifiestan en los modos de actuación de las personas en la práctica social. Es muy importante determinar los valores que requieren ser más fortalecidos en estudiantes de diversas carreras de la salud para tarea de enfrentamiento a la COVID-19. Se realizó un estudio transversal descriptivo con el total de estudiantes de las carreras: Medicina, Imagenología, Terapia Ocupacional, Enfermería, Neurofisiología, insertados en la actividad de la pesquisa. Consultorios No.4 y No 21 Policlínico: Salvador Allende. Municipio Boyeros. Se empleó el cuestionario como instrumento para la recolección de datos, el cual proporcionó información necesaria de cuáles valores requieren ser fortalecidos en los estudiantes durante la participación real en la misión asignada. A pesar de los diferentes perfiles de carreras de la salud, la totalidad de los estudiantes, desde su propia vivencia, coincidieron al identificar los mismos valores a ser fortalecidos para enfrentar la tarea encomendada.

Palabras clave:

Valores, valor responsabilidad, pesquisa de enfrentamiento a la COVID-19, condiciones reales y de riesgo.

ABSTRACT

Spanish Values represent an essential content of moral principles, and are manifested in the modes of action of people in social practice. It is very important to determine the values that need to be strengthened in students from various health careers for the task of facing COVID-19. A descriptive cross-sectional study was carried out with the total number of students from the careers: Medicine, Imaging, Occupational Therapy, Nursing, Neurophysiology, inserted in the research activity. Offices No. 4 and No. 21 Polyclinic: Salvador Allende. Boyeros Municipality. The questionnaire was used as an instrument for data collection, which provided the necessary information on which values need to be strengthened in the students during the actual participation in the assigned mission. Despite the different profiles of health careers, all the students, from their own experience, agreed to during the actual participation in the assigned mission.

Keywords:

Values, value responsibility, investigation of confrontation with COVID-19, real conditions and risk.

INTRODUCCIÓN

La entrada en el siglo XXI y el desarrollo científico-técnico que le antecedió y le acompaña, exige de profundas reflexiones. El papel de las universidades en la formación académica y educación en valores de los futuros profesionales, así como su creciente responsabilidad con la investigación científica, exigen incorporar a sus contenidos, elementos axiológicos que les permitan cumplir a plenitud sus obligaciones y responsabilidades sociales.

Los valores representan un contenido esencial de los principios morales que caracterizan y distinguen a las personas en la sociedad; se interiorizan en forma de convicciones personales, e integran conocimientos, sentimientos y vivencias que mueven la voluntad y se manifiestan en la vida cotidiana, en los modos de actuación de las personas en la práctica social.

Relacionado con ello, estudiosos de la temática de los valores y su educación afirman, que la calidad de la formación profesional no solo depende de los conocimientos y habilidades que desarrolla el estudiante en el currículo universitario, sino de manera esencial, de los intereses y valores que regulan su actuación profesional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998; González, 2020)

Reynosa, et al. (2019), al referirse a los principales retos socioculturales en América Latina, advierten acerca de la necesidad de atender y reforzar la problemática de la educación axiológica en todos los niveles educativos.

En correspondencia, el Programa Director para la educación en el sistema de valores de la Revolución Cubana, el Grupo Coordinador Nacional (Cuba. Ministerio de Educación, 2012), declara como valores fundamentales: *patriotismo, antiimperialismo, dignidad, laboriosidad, responsabilidad, solidaridad, humanismo (sensibilidad), honestidad, honradez y justicia.*

En este sentido es tarea fundamental dirigir la atención a los procesos y funciones sustantivas asignadas a la Universidad en la formación y desarrollo integral de los futuros profesionales, dada la necesidad de contar con jóvenes responsables y comprometidos con el bienestar de la sociedad en su conjunto.

Díaz-Canel (2014), en uno de sus discursos en el orden educacional sostuvo: *“tenemos que lograr que nuestros estudiantes se formen integralmente, que sean revolucionarios por convicción y por sentimientos, que sean decentes, que amen a los pueblos, a la humanidad, a la tierra y también al medio ambiente”*

Desde esta perspectiva, las universidades de ciencias médicas cubanas (García, et al., 2015; Salas & Salas, 2017); acorde al currículo de cada una de las carreras, trazan estrategias educativas para una educación integral *responsable y efectiva, que coadyuva a la formación de la personalidad de profesionales humanistas, responsables, éticos, honestos, modestos, desinteresados, solidarios e internacionalistas*, que se incorporen al Sistema Nacional de Salud, sean ejemplo de actuación y garanticen la atención y calidad de vida de la población, ya sea en Cuba o en cualquier parte del mundo.

Tal aspecto se torna muy significativo ante complejas situaciones de desastres y epidemiológicas como la provocada actualmente por *el nuevo Coronavirus* (Cuba. Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas, 2019; Pérez, et al., 2020; Serra, 2020), la cual reclama de un comportamiento acorde a los valores fundamentales y representativos del profesional de la salud.

Un ejemplo de ello, se aprecia en el Contingente Internacional de Médicos Especializados en Situaciones de Desastres y Graves Epidemias “Henry Reeve”, creado por nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, en septiembre de 2005, el cual ha estado presente con 28 brigadas en 22 países, donde más de 7 950 profesionales han enfrentado efectos de 16 inundaciones, ocho huracanes, ocho terremotos, así como cuatro epidemias; y ante la actual epidemia de la COVID-19, ha sido ejemplo de altruismo, humanismo y solidaridad desde Cuba hacia los pueblos del Mundo (Barnés, 2020).

En este mismo orden se destacan los valores del profesional cubano de la salud en la reciente misión realizada ante la emergencia sanitaria por el nuevo coronavirus en el hermano país del Perú, los cuales cumplieron con rigor y éxito labores en la primera línea de contención de la enfermedad en puestos de Salud, en el diagnóstico de casos, en el seguimiento clínico a los casos positivos, así como en pesquisaje en sitios en los que muchos pobladores no habían sido atendidos nunca por un médico (Antón, 2020).

Muy a tono con la temática merece destacar la intervención realizada por prestigiosos periodistas en la mesa redonda, del pasado 8 de febrero Mesa Redonda (2021), donde se resalta *acerca del valor responsabilidad (en lo individual y lo colectivo)*, se *acentúa acerca de la necesidad de la búsqueda de un equilibrio entre ambos*, y se destaca cómo la responsabilidad individual entraña un compromiso social, que parte de la necesaria interacción con los grupos sociales. Tal aspecto merece consideración y autorreflexión por parte de todos los involucrados en la tarea de enfrentamiento a la COVID-19,

especialmente los estudiantes de diversas carreras de la salud que están asumiendo acciones preventivas y promocionales como la identificación de los focos de propagación, la información y atención diferenciada a los grupos de riesgo y vulnerables, así como contribuir a lograr que la población se una al sistema de salud para participar en el combate de esta enfermedad, asunto que también reclama concientizar la prevención de riesgos personales.

Desde esta perspectiva, los escenarios formativos reales en el primer nivel de atención de salud, favorecen las condiciones para la educación integral de los estudiantes de las carreras de la salud, particularmente el fortalecimiento de valores, al permitirles interactuar con el individuo, la familia y la comunidad en el proceso salud-enfermedad, visto el hombre en su integridad biopsicosocial a través de su ciclo vital y en constante interacción con su medio natural y sociocultural, que sustenta la práctica como premisa y propósito de toda educación, por lo que es necesario comprender la necesidad de partir de la misma para regresar a ella con nuevas cualidades en el desarrollo personal.

A fin de favorecer una educación intencionada en la tarea asignada a estudiantes y profesores de las Facultades de Ciencias Médicas, en los propios escenarios formativos reales de la Atención Primaria de Salud (APS) al garantizar la pesquisa de enfrentamiento a la epidemia en los consultorios No.4 y No 21 pertenecientes al Policlínico Salvador Allende del municipio Boyeros; la autora al frente de un grupo de estudiantes de diverso perfil de carreras de la salud, realizó una tarea investigativa como parte de su Proyecto de Investigación relacionado con la temática de *los valores y su educación*, en la que los estudiantes, como actores fundamentales, pudieran autorreflexionar desde su participación real, acerca del sentido personal y profesional de un comportamiento acorde a los *valores* más representativos del profesional de la salud y desde ello, determinar cuáles merecían ser más fortalecidos para favorecer la eficiencia en el desempeño en situaciones similares.

Lo anteriormente expuesto evidencia una necesidad que genera un problema científico. ¿Qué valores requieren ser más fortalecidos en los estudiantes de las diferentes carreras de la salud desde sus vivencias en pesquisa de enfrentamiento a la COVID-19?

En correspondencia, el objetivo fue determinar los valores que requieren ser más fortalecidos en pesquisa de enfrentamiento a la COVID-19 por los estudiantes de las diferentes carreras de la salud.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio transversal descriptivo en los consultorios No 4 y No 21 de La Pastora, pertenecientes al Policlínico Salvador Allende, Municipio Boyeros, en los meses de enero-febrero –marzo 2021. Los sujetos de estudio lo conformaron un grupo de 15 estudiantes provenientes de diferentes perfiles de carreras de la salud (Medicina, Enfermería, Imagenología, Terapia Ocupacional) lo cual permitió, desde sus propias visiones y autorreflexiones, obtener valiosa información sobre la misma situación, en el mismo escenario real, y en el período descrito. Para el desarrollo del estudio fueron utilizados como métodos el histórico-lógico y el análisis y la síntesis de la información. El cuestionario fue el instrumento aplicado para la determinación de cuáles valores requerían ser más fortalecidos, así como su fundamentación, durante la participación real y desde sus vivencias, en la misión que se les asignó para enfrentar la COVID-19. (Anexo 1)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la tabla 1 se aprecia que la totalidad de los estudiantes desde la propia vivencia durante la participación real en la misión que se les asignó en la pesquisa activa, aseguran que los valores que requieren ser más fortalecidos en este orden son: la responsabilidad, la laboriosidad y el humanismo, resultado que, por tratarse de escenarios reales de desempeños y riesgos, *adquiere valor especial*, aún mayor que si se hubiera obtenido en situaciones supuestas o bajo otras condiciones.

Tabla 1. Valores que requieren ser más fortalecidos en los estudiantes desde sus vivencias en pesquisa de enfrentamiento a la COVID-19.

Valor	Estudiantes	Por ciento
Responsabilidad	15	100 %
Laboriosidad	12	80 %
Humanismo	9	60 %

La tabla 2 muestra los criterios que predominan en la mayoría de los estudiantes respecto al valor responsabilidad durante la participación en la tarea de enfrentamiento a la COVID-19. Se puede apreciar que los criterios que se consideraron con mayor repercusión son los que aparecen en la tabla identificados, en ese orden, con los números 1, 2, 6 y 7. Se destaca que el 100% de los estudiantes al ser conscientes del riesgo personal que implica la tarea en los escenarios reales desde sus propias vivencias, determinaron que el valor responsabilidad es el que debe fortalecerse con mayor prioridad que el resto, en la misión

encomendada, lo asumen como parte de ella, y expresan su relación con la calidad de la misión encomendada.

Tabla 2. Criterios que predomina en la mayoría de los estudiantes respecto al valor responsabilidad durante la participación real en pesquisa de enfrentamiento a la COVID-19.

No	Criterios	Frecuencia	%
1	Cuando somos responsables somos conscientes del riesgo al contagio	15	100
2	Si carecemos de responsabilidad en este momento, no podremos controlar ni erradicar la enfermedad	13	80
3	La responsabilidad favorece la identificación rápida, el aislamiento, y el seguimiento de los contactos.	9	60
4	La responsabilidad se aprecia en los momentos que hay que tomar decisiones.	8	53,3
5	Con responsabilidad ayudamos a que la población se mantenga sana y cuidada al prevenir casos futuros.	10	66,6
6	La responsabilidad hay que educarla pues es la que favorece el cuidado hacia los demás y hacia nosotros.	11	73,3
7	La responsabilidad se valora en el cumplimiento de medidas de protección como la higiene, el uso del nasobuco y el contacto desprotegido con cualquier persona.	12	86,6

CONCLUSIONES

Los estudiantes de diverso perfil de carreras de la salud, determinaron desde la propia situación real de desempeño en pesquisa de enfrentamiento a la COVID_19, que los valores que requieren ser fortalecidos para desempeñarse satisfactoriamente en tales situaciones son: la responsabilidad, la laboriosidad y el humanismo, dándoles mayor prioridad dentro de ellos, a la responsabilidad, dada su relación con la calidad de la misión encomendada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antón, S. (2020). Cuba en Perú, como hace 50 años, salva vidas. *Periódico Granma, diciembre 2020*. <http://www.granma.cu/cuba-covid-19/2020-12-21/llega-hoy-al-pais-brigada-medica-del-contingente-henry-reeve-que-enfrento-a-la-covid-19-en-peru-21-12-2020-09-12-45>

Barnés, J. A. (2020). Brigadas Médicas Cubanas “Henry Reeve” en el enfrentamiento a la COVID-19. *Revista Panorama. Cuba y Salud* 15(2), 71-72. _

Cuba. Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas. (2019). *Coronavirus 2019 actualización*. <https://temas.sld.cu/coronavirus/2019-ncov/actualización17de-febde2020>

Díaz-Canel, M. M. (2014). *Seminario Nacional de preparación del curso Escolar 2013-2014*. <http://www.trabajadores.cu/20130506/lograr-estudiantes-integrales-y-revolucionarios-por-conviccion/>

García Raga, M., Corrales Reyes, I. E., & Reyes Pérez, J. J. (2015) La formación axiológica en los profesionales cubanos de la salud: una mirada hacia la universidad. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*. 14(1).

González, V (2020) La educación de valores en el Currículum Universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Rev. Cubana Educación Médica Superior*, 14(1), 74-82. _

Cuba. Ministerio de Educación. (2012). Programa Director para la educación en el sistema de valores de la Revolución Cubana. Impresiones del MINED.

Pérez Abereu, M., Gómez Tejeda, J., & Dieguez Guach, R. (2020) Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(2), 1-15.

Reynosa Navarro, E., Navarro Silva, O., Zaldívar, A., & Díaz Rodríguez, Y. (2019) Importancia de la formación axiológica para el desarrollo sociocultural en Latinoamérica. *Revista Conrado*, 15(69), 341-346.

Salas, R, & Salas, A. (2017). *Modelo formativo del médico cubano. Bases teóricas y metodológicas*. ECIMED.

Serra, M. A. (2020). Infección respiratoria aguda por COVID-19 una amenaza evidente. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(1). 1-5.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. En, *La Educación Superior. Una visión contemporánea*. CEPES.

12

APRENDIZAJE PERMANENTE EN MILLENNIALS PARA RENOVAR LA PRAXIS JURÍDICA EN GENERACIÓN DIGITAL

LIFELONG LEARNING IN MILLENNIALS TO RENEW LEGAL PRACTICE IN THE DIGITAL GENERATION

Manaces Esaud Gaspar Santos¹

E-mail: uq.manacesgaspar@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4929-4495>

Orlando Iván Ronquillo Riera¹

E-mail: uq.orlandoronquillo@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6020-7255>

Génesis Karolina Robles Zambrano¹

E-mail: uq.genesisrobles@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2965-2091>

César Elias Paucar Paucar¹

E-mail: uq.cesarpaucar@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3133-8827>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gaspar Santos, M.E., Ronquillo Riera, O. I., Robles Zambrano, G. K., & Paucar Paucar, C. E. (2021). Aprendizaje permanente en Millennials para renovar la praxis jurídica en generación digital. *Revista Conrado*, 17(80), 99-106.

RESUMEN

Generar el aprendizaje permanente en millennials para renovar la praxis jurídica en generación digital. Estimula señalar que indiscutiblemente las recientes ciencias de la información y comunicación, el internet género el adelanto a la enseñanza dentro y fuera de las aulas. Demandando que vivamos formados para estar a la par de ellos. No obstante, los estudiantes del milenials exigen que los docentes se adaptan a los nuevos vuelcos que son parsimoniosos. Se empleó una investigación tecnológica con enfoque cuantitativo estudiando el fenómeno en intuiciones de educación media y superior. Actualmente la pandemia ha consentido que nos adaptemos obligadamente al nuevo sistema. Con todo se debe aplicar un aprendizaje continuo frente a estudiantes millennials para renovar la praxis jurídica en generación digital.

Palabra clave:

Aprendizaje permanente, millennials, praxis jurídica, generación digital.

ABSTRACT

Generate lifelong learning in millennials to renew legal practice in the digital generation. It encourages pointing out that indisputably the recent information and communication sciences, the internet genre the advancement of teaching inside and outside the classroom. Demanding that we live formed to be on par with them. However, millennial students demand that teachers adapt to new turns that are parsimonious. A technological investigation with a quantitative approach was used studying the phenomenon in intuitions of secondary and higher education. Currently, the pandemic has allowed us to adapt forcefully to the new system. However, continuous learning must be applied in front of millennial students to renew the legal practice in the digital generation.

Keyword:

Lifelong learning, millennials, legal practice, digital generation.

INTRODUCCIÓN

Para educar hay que tener presente el grupo generacional con el que coexistimos. De esta manera poder entenderlo ¿Cómo son? ¿Cómo aprenden? ¿Cuáles son sus conductas? Sumado a los aspectos emocionales, psicológicos y sus tendencias modernas. Con el propósito de innovar y aplicar un sistema formativo didáctico conferido a perfeccionar la disciplina de la enseñanza entre educadores y educandos. Permitiendo lograr mejores estándares de la calidad en la educación con asistencia del conjunto de medios de comunicación y aplicaciones de la información.

A continuación, para continuar con el estudio en efecto se pormenoriza las generaciones de manera ordenada: Generación silenciosa (1925 a 1945), sus edades actuales 76 a 96 años. Son aquellos vivieron la gran depresión o crisis económica mundial, la Segunda Guerra Mundial, caída del nazismo, bomba nuclear, Pearl Harbor, la guerra de Corea, el sueño americano, carrera espacial, aterrizaje en la luna, guerra fría, socialismo y capitalismo, etc. Amantes de la lectura, comics, cartas, poesía, teatro.

Generación Baby Boomer (1946-1960) o Generación del Rock & Roll, posee la edad 61 a 75 años. Son los sobrevivientes de la posguerra, menos optimistas, desconfiaban del gobierno. Fue la última generación tradicional, disciplinada, esforzada, subsistió en el conflicto armado de Vietnam, exigencia de organizaciones sociales, escándalo watergate, homicidio John Fitzgerald Kennedy, crimen de Martin Luther King, aumento del consumo de los narcóticos. Generación pionera en el uso de la Eniac computer, eran radio escuchas, amantes del cine, la lectura de prensa escrita y la televisión.

Generación X (1961- 1981) o Generación MTV, jóvenes entre edades 40 a 60 años. Progresaron posteriormente a la segunda guerra mundial que los marco, coexistió la reconstrucción de Europa, derrumbamiento muro Berlín, fin enfrentamiento armado entre Estado Unidos y la Unión Soviética guerra fría, riesgo virus de inmunodeficiencia humana, la fama de Michael Joseph Jackson en canal de televisión estadounidense. Les apasiona el marketing, conservación de la salud y naturaleza. A nivel educativo les interesa estudiar postgrados en las Universidades.

Generación Y o Milenials (1981 – 2000) también se extiende a los del año 1977 al 2004 (DeVaney, 2015). Sus edades actuales oscilan 17 a 44 años. Vivió la crisis económica 2008, desplome de Torres mellizas, muerte Osama Bin Ladin, elección de Barack Hussein Obama II, muerte Sadam Huseín, muerte Qasem Soleimani, guerra del golfo, bomba de Hidrógeno Kim Jong un, incremento del uso del internet, personal computer, redes sociales,

Smartphones y TV cable. Amantes del teletrabajo y clases virtuales, es indispensable el uso de los celulares, les encanta comprar en supermercados, postear, crear y ver videos, tomar fotos, compartir información (Garza, et al., 2018).

Generación Z, (1998 – 2010) poseen la edad 11 a 23 años. Son los postmilenials utiliza el internet desde temprana edad, dispositivos móviles, internet inalámbrico Wireless Fidelity, internet luz visible Light Fidelity. Moró en el terrorismo global. Elección de Donald John Trump, Brexit, redes sociales, YouTube, Netflix, Smart Homes, acelerador de partículas, tecnología móvil 5G, la computadora cuántica.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí que los apelativos de “generación milenial hay variados: Generación Y, generación iPod, generación Global o nativos digitales” (Prensky, 2001; Leung, 2003). De todas formas, corresponde a la “primera generación que ha pasado su vida entera en un entorno digital, un hecho que ha condicionado sus valores, su trabajo y la forma de relacionarse con el mundo” (Bennett, et al., 2008; Wesner & Miller, 2008; Bittman, et al., 2011; Watson, 2013).

Igualmente, a milenials se arroga ser descendencias de la generación Baby Boomer, el evento trascendental en su niñez fue la globalización, la acometida del World Trade Center y la época del internet. Poblacionalmente esta generación bordea más de 80 millones de personas en Estados Unidos y más de 50 millones en Europa, y en el año 2025 supondrá el 75 por ciento de la fuerza laboral del planeta (Majón-Valpuesta, et al., 2016).

De todo lo manifestado el docente para interactuar con esta generación debe acoplarse a los cambios generacionales y actualizar su transformación de educación formativa en especialmente en el área de conocimiento. En otras palabras, declaramos esta realidad en la que nuestros educandos pertenecen a esta nueva generación y algunos discentes, no corresponden a la misma debido a que en su generación no existían tales avances informáticos de la actualidad.

Por otra parte, los docentes aún no están preparados en un cien por ciento para el manejo de las aplicaciones informáticas educativas. Lo que agranda la brecha del adecuado uso de los avances tecnológicos, pese a que la pandemia Sars Covid 19 aceleró y obligo adaptarse a los mismos.

Aún se viene otro reto para los docentes de tal cual, sucede con la generación de los milenials. Asoma la nueva generación que la integran los nacidos entes 2010 al 2025, son la denominada generación alfa.

Entonces darles clases a los estudiantes de la era digital de manera ortodoxa, ocasiona que los estudiantes centren su atención en otras cosas menos en la explicación de la clase del docente, sumado al desinterés y deseo de desertar de las aulas universitarias.

Gustaría dejar claro *“que el aprendizaje es la acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. Es la adquisición por la práctica de una conducta duradera”*; de acuerdo a la Real Academia Española (2001).

Asumimos el aprendizaje como un proceso cognoscitivo, comunicativo, dialéctico, paradójico de la realidad objetiva en que la persona humana o todos los seres vivos ejercitan la razón temporalmente de manera independiente en un entorno cultural o social; al reaccionar a estímulos que desafían el encaminar su conducta de adquirir o modificar el entendimiento e instrucciones mediante la experiencia y la observación permitiéndole representar, asimilar habilidades, emociones y valores para adaptarse a resolver una necesidad o problema adiestrándose en todas las etapas de su vida para dominar un arte, oficio, profesión, entre otros.

En otras palabras *“aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”*. (Shuell, 1986)

Se considera tres puntos importantes de su teoría: El primer punto hace referencia a que todo proceso de aprendizaje conlleva a transformar una conducta. Se aprende en el momento de conseguir la suficiencia de realizar en cierta medida diferente a lo que se tenía acostumbrados. Por ello debemos tener presente que la enseñanza es consecuencia de la razón humana. El aprendizaje se obtiene por medio de su utilidad y su fruto. Por lo general se hace una valoración de lo que se expresa, redacta y hace.

Sin embargo, el aprendizaje conlleva el adquirir una nueva conducta o manera de comportarse anterior a la que se adquirió. Con frecuencia las personas en el transcurso del desarrollo vital están adquiriendo destrezas, preparación, fundamentos o proceder sin manifestar en qué instante aconteció el aprendizaje.

El segundo punto hace hincapié que el aprendizaje permanece durante memoria a largo plazo. Sin dejar de lado la memoria a corto plazo. Por ejemplo: la complicación de no articular bien las palabras y retener la memoria. Puede ser estimulado por el consumo de alguna sustancia estupefaciente o sicotrópica. También un accidente que produce un trastorno temporal del habla y la memoria o la disartria. A corto plazo es aprender una lengua no materna.

Advierte mencionar la discusión de variación limitada perdurabilidad, se refutan no cualificado aprendizaje.

El tercer criterio está presente mediante la experiencia se alcanza la enseñanza ejercitando la simulación y la observación de lo que ejecutan las demás personas.

Para ejemplificar el lenguaje, durante el desarrollo biológico el aparato vocal del niño y la acción recíproca con otras personas se va formando hasta lograr la perfecta vocalización con la asistencia de sus progenitores y pedagogos.

No obstante, las teorías modernas del aprendizaje singularizan que la actuación de la persona humana se debe a la relación asociada a factores genéticos y las experiencias ambientales. Por lo tanto, es indispensable concebir el comportamiento de los seres humanos sobre los procesos de aprendizaje para lograr emplear regímenes educativos vigorosos que brinden mejores resultados y afrontar trastornos genéticos, psicológicos y de la vejez.

Mientras tanto la persona humana, nunca última de aprender. Por lo tanto, educar a la sociedad del milenials en la praxis jurídica debe hacerse desde el aprendizaje continuo o lifelong learning, no solo en esta disciplina, sino en todas generacionalmente.

La educación permanente o también denominada aprendizaje para toda la vida (Lifelong Learning). Procura mejorar las competencias personales para mejorar en el plano laboral. En otras palabras, este aprendizaje, es para aquellas personas contrarias al conformismo, desafían adiestrarse y adquirir conductas fuera del proceso de aprendizaje en el aula o después de la profesión.

Para entender el término de praxis jurídica, hay que conocer su raíz etimológica es la palabra phronesis (Φρόνησις) viene de phroneo, que significa 'comprender'. En la Ética a Nicómaco de Aristóteles es la virtud del pensamiento moral (virtud dianoética), normalmente traducida como sabiduría práctica o prudencia (Tarantino-Curseri, 2018).

La frónesis es la habilidad para pensar cómo y por qué debemos actuar para cambiar nuestras vidas a mejor. Phronesis se convierte en latín en prudentia. Su definición era 'conciencia', o sea comprender la diferencia entre el bien y el mal. De prudentia deriva la palabra española prudencia. (Sánchez, 2008).

Para Aristóteles la praxis *πραξις* es la acción que no produce objetos, la que se agota en sí misma. La que influye en personas (al menos en uno mismo). Esto es, fundamentalmente, la acción ética y política que “nos lleva a la realización de la vida buena y feliz”. Para realizar una

buena praxis es fundamental tener previamente el conocimiento de cómo realizarla, esto es, la phrónesis (Puppio, 2018).

La praxis jurídica consiste en la práctica profesional del Derecho, más aún con los cambios generacionales nos motiva a seguir preparándonos para la vida. Hoy en día formar a la generación digital y la venidera.

Sin embargo, nuestros sistemas académicos aún mantienen el sistema tradicional de las clases porque la mayoría de los docentes pertenecen a la generación silenciosa, baby boomer y generación X. Es necesario continuar preparándose para emplear las tecnologías y mejorar las en desempeño académico. Desinstitucionalizar el aprendizaje, renovar la praxis jurídica e innovar, mejorar el nivel de productividad de la empresa, adquirir una lengua extranjera y otras competencias para crecer estudiantil y profesional con ayuda de las tecnologías. Automatizar los procesos legales en el uso de una base de datos, bufete jurídico digital, redes jurídicas en plataformas digitales, asesoría digital adaptando su ejercicio profesional a la era digital, esta rica tradición de la UNESCO sobre la educación parmente tiene si continuidad en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: La educación encierra un tesoro (Delors, et al., 1996).

MATERIALES Y MÉTODOS

El método empleado es cuali cuantitativo, utilizando como herramienta la recolección de datos a través de encuestas a docentes, profesionales y estudiantes de Educación Superior en la ciudad de Quevedo, quienes estudian la carrera de Derecho y esperan un aprendizaje permanente en milenials para renovar la praxis jurídica en generación digital.

Tipo de investigación es documental mediante la revisión de libros, revistas y artículos científicos se investigó el fenómeno detallado y descriptivo permitió explicar de manera detallada la generación de milenials, el aprendizaje continuo y la praxis jurídica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La figura 1 muestra que el 100% de encuestados (docentes, profesionales y estudiantes), solo el 45%, manifestaron el nivel de educación superior, que se encuentra es profesional. Y solo el 40% de encuestadas expresaron el nivel de educación superior, que se encuentra es estudiante Universitario. Y solo el 15 % de encuestadas declararon el nivel de educación superior, que se encuentra es estudiante Instituto Superior.



Figura 1. Nivel de educación de los encuestados.

El 100% de encuestados (docentes, profesionales y estudiantes), El 5% declararon que pertenecen a la generación, "silenciosa". El 12% expusieron que pertenecen a la generación, "baby boomer". El 21%, declararon que pertenecen a la generación, "x". El 24% dijeron que pertenecen a la generación, "y". Y solo el 38%, manifiesto que pertenecen a la generación, "z" (figura 2).

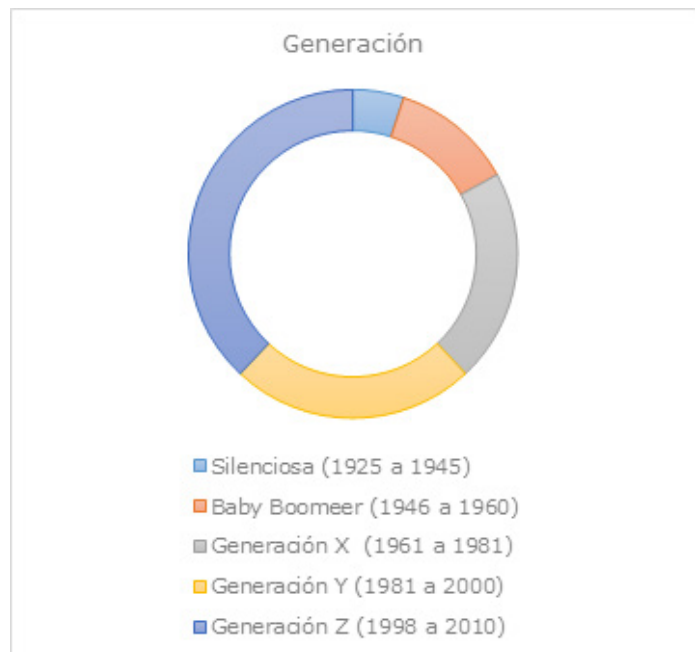


Figura 2. Generación a la que pertenecen.

El 100% de encuestados (docentes, profesionales y estudiantes), solo el 45%, manifestaron que considera que sus docentes o profesionales poseen el dominio tecnológico.

Y solo el 55% de encuestados expresaron que no considera que sus docentes o profesionales poseen el dominio tecnológico (Figura 3).

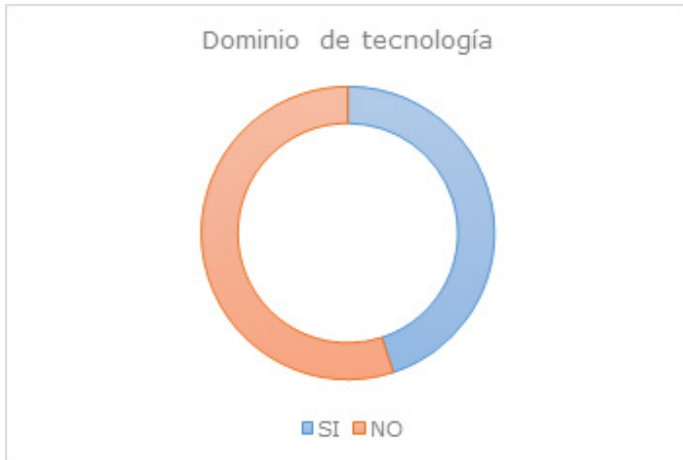


Figura 3. Dominio de la tecnología.

El 100% de encuestados (docentes, profesionales y estudiantes), solo el 37% declararon que con frecuencia participan en capacitación o formación continua. Y solo el 63% expresaron con poca frecuencia no participan en capacitación o formación continua (Figura 4).



Figura 4. Frecuencia con que se participa en capacitación o formación continua.

El 100% de encuestados (docentes, profesionales y estudiantes), solo el 10%, declararon que, al concluir sus estudios en Educación Superior, no continuaría capacitándose. Solo el 99%, declararon al concluir sus estudios en Educación Superior, continuaría capacitándose (Figura 5).



Figura 5. Capacitación posgraduada.

El 100% de encuestados (docentes, profesionales y estudiantes), El 19% declararon que continuaría su aprendizaje permanente, para renovar su praxis jurídica en litigación oral. El 15% expresaron que continuaría su aprendizaje permanente, para renovar su praxis jurídica en liquidación laboral. El 10%, declararon que continuaría su aprendizaje permanente, para renovar su praxis jurídica en declaraciones tributarias. El 17% dijeron que continuaría su aprendizaje permanente, para renovar su praxis jurídica en impugnación judicial. Otro 20% manifestaron que continuaría su aprendizaje permanente, para renovar su praxis jurídica en actualización normativa. Y solo el 19%, manifiesto que continuaría su aprendizaje permanente, para renovar su praxis jurídica en Manejo de las TIC (Figura 6).

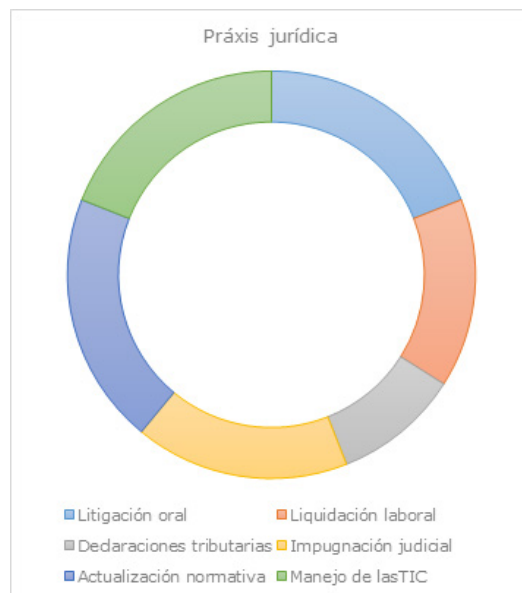


Figura 6. Continuación del aprendizaje permanente, para renovar la praxis jurídica.

El 100% de encuestados (docentes, profesionales y estudiantes), solo el 15%, manifestaron el uso que aplica en su teléfono celular es de Ocio. El 15% expresan el uso que aplica en su teléfono celular es de Llamadas telefónicas. Otro 17%, manifiestan el uso que aplica en su teléfono celular es ver vídeos. El 14%, señalo el uso que aplica en su teléfono celular es de Redes sociales. Y solo el 19% de encuestados expresaron el uso que aplica en su teléfono celular es de Educación (Figura 7).

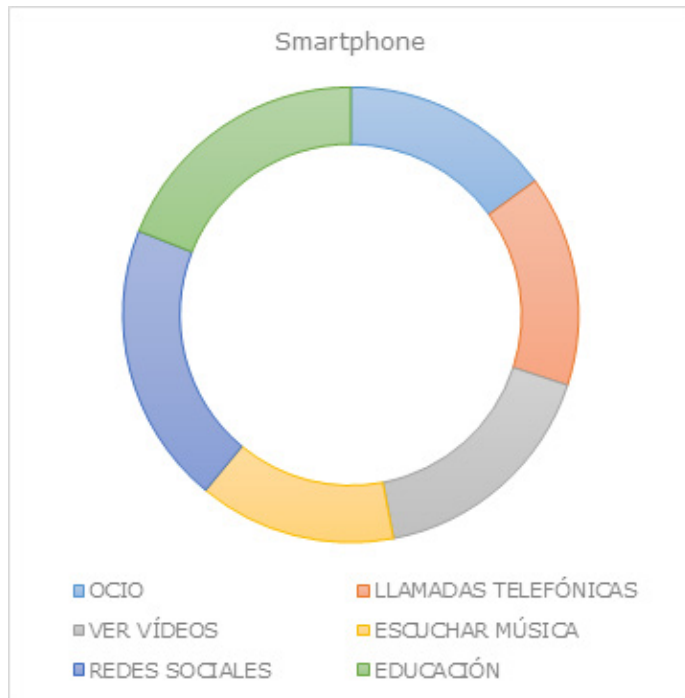


Figura 7. Uso del teléfono celular.

El 100% de encuestados (docentes, profesionales y estudiantes), solo el 14%, manifestaron que la modalidad para capacitarse permanentemente sería Presencial. Tan solo el 19% de encuestados expresaron que la modalidad para capacitarse permanentemente sería Semipresencial. Y solo el 67% de encuestadas enunciaron que la modalidad para capacitarse permanentemente sería Virtual (Figura 8).

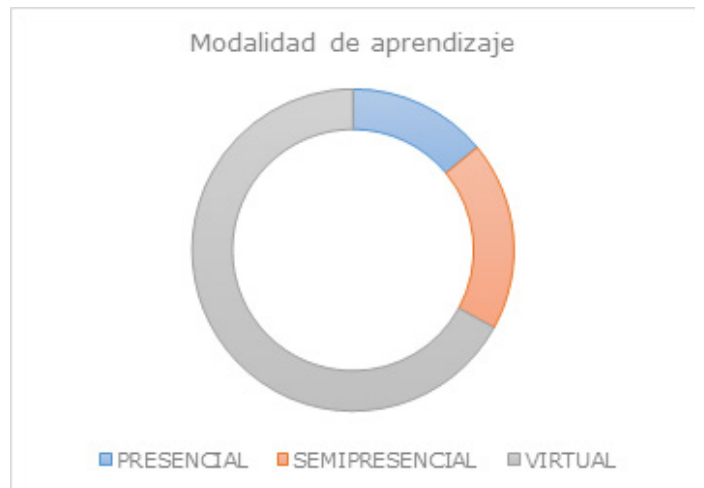


Figura 8. Modalidad para capacitarse permanentemente.

El 100% de encuestados (docentes, profesionales y estudiantes), solo el 10%, manifestaron que en las capacitaciones de aprendizaje permanente no se debe emplearse el método b-learning. Y solo el 90% de encuestados expresaron en las capacitaciones de aprendizaje permanente se debe emplearse el método b-learning (Figura 9).

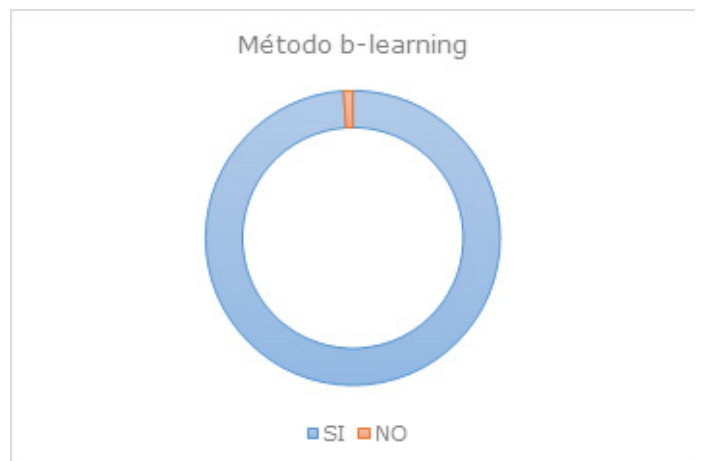


Figura 9. Empleo del método b-learning en la capacitación.

El 100% de encuestados (docentes, profesionales y estudiantes), solo el 56%, manifestaron que en las capacitaciones de aprendizaje permanente se debe emplearse el método Flipped Classroom. Y solo el 44% de encuestados expresaron que en las capacitaciones de aprendizaje permanente no se debe emplearse el método Flipped Classroom (Figura 10).

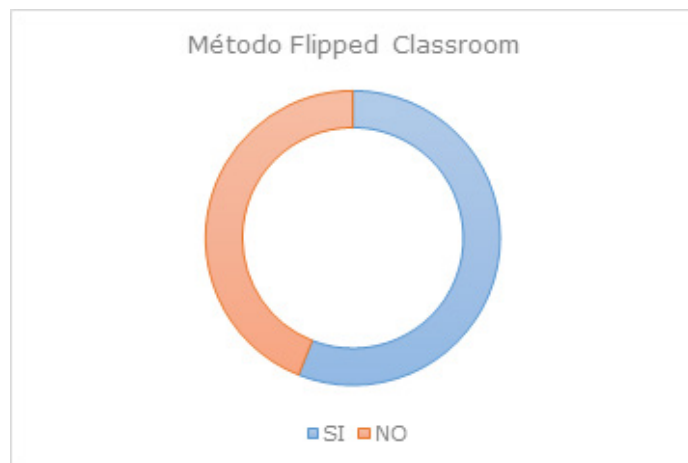


Figura 10. Uso del método Flipped Classroom en las capacitaciones de aprendizaje.

En correspondencia con los descubrimientos enfrentados que, al concluir sus estudios en Educación Superior, continuaría capacitándose. No se concuerda que del 100% de encuestados (docentes, profesionales y estudiantes), solo el 10%, declararon que, al concluir sus estudios en Educación Superior, no continuaría capacitándose.

Hay que tener presente que la persona humana, nunca última de aprender. Por lo tanto, educar a la sociedad del milenials en la praxis jurídica debe hacerse desde el aprendizaje continuo o lifelong learning, no solo en esta disciplina, sino en todas generacionalmente.

Así lo expresaba Sófocles (Bajo, 2009) enuncia que “toda la vida es una escuela para los hombres, del nacimiento a la tumba” (496 – 406 a.C). Cicerón (1986), proclamó la necesidad permanente de instrucción “Instruirse, instruirse siempre. Este es el verdadero alimento del alma”. En otras palabras, este aprendizaje permanente, es para aquellas personas contrarias al conformismo, desafían adiestrarse y adquirir conductas fuera del proceso de aprendizaje en el aula o después de la profesión.

Concordamos qué generación la generación silenciosa y baby boomer, necesita continuar capacitándose frente a la generación x, y z que son los nativos digitales.

Además, que los docentes, estudiantes o profesionales que no pertenecen a las mencionadas generaciones deben capacitarse para poseer el dominio tecnológico. Los Centros de Educación Superior dotar de equipos informáticos a docentes y estudiantes, tabletas, internet de alta velocidad e inalámbrico, fibra óptica, plataformas virtuales, blog o wiki, redes de aprendizaje e investigación, Además, pizarras digitales y entornos virtuales de tercera dimensión. En el caso de los estudiantes y profesionales para mejorar renovar la praxis jurídica actualizarse en el

uso de las TIC, capacitaciones permanentes para mejorar su desempeño.

CONCLUSIONES

Desde el punto de vista de la fundamentación teórica presentada se logra finalizar que el Lifelong Learning o aprendizaje para toda la vida. Procura mejorar las competencias personales para mejorar en el plano laboral. En otras palabras, este aprendizaje, es para aquellas personas contrarias al conformismo, desafían adiestrarse y adquirir conductas fuera del proceso de aprendizaje en el aula o después de la profesión.

Por otra parte, generar el aprendizaje permanente en milenials para renovar la praxis jurídica en generación digital. Es necesario continuar preparándose para emplear las tecnologías y mejorarlas en desempeño académico. Desinstitucionalizar el aprendizaje, renovar la praxis jurídica e innovar, mejorar el nivel de productividad de la empresa, adquirir una lengua extranjera y otras competencias para crecer estudiantil y profesional con ayuda de las tecnologías. Automatizar los procesos legales en el uso de una base de datos, bufete jurídico digital, redes jurídicas en plataformas digitales, asesoría digital adaptando su ejercicio profesional a la era digital.

Es imprescindible generar el aprendizaje no solo en tiempos de pandemia como la que atravesamos, sino para cualquier circunstancia de la vida de esta manera fortalecer la educación y la sociedad el conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajo Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario jurídico y económico escurialense*, (42), 531-550.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.
- Bittman, M., Rutherford, L., Brown, J., & Unsworth, L. (2011). Digital natives? New and old media and children’s outcomes. *Australian Journal of Education*, 55(2), 161-175.
- Cicerón, M. T. (1986). *Sobre la naturaleza de los dioses*. Unam.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nazhao, Z. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. Santillana,

- DeVaney, S. A. (2015). Understanding the millennial generation. *Journal of financial service professionals*, 69(6), 11-14.
- Garza Carranza, M. T., Soria, E. G., & Aguilar, C. G. (2018). El autoliderazgo y la inteligencia emocional: un estudio de la generación de los millennials. *Ciencia y Sociedad*, 43(2), 51-65.
- Leung, L. (2003). Impacts of Net-generation attributes, seductive properties of the Internet, and gratifications-obtained on Internet use. *Telematics and Informatics*, 20(2), 107-129.
- Majón-Valpuesta, D., Ramos, P., & Pérez-Salanova, M. (2016). Claves para el análisis de la participación social en los procesos de envejecimiento de la generación baby boom. *Psicoperspectivas*, 15(2), 53-63.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-6.
- Puppio, V. (2018). Praxis Jurídica. Diccionario Jurídico Social Enciclopedia Online. <https://diccionario.leyderecho.org/praxis-juridica/>
- Real Academia Española. (2001). Aprendizaje. Diccionario de la lengua española (22.a ed.). <https://dle.rae.es/aprendizaje>
- Sánchez Vázquez, M. J. (2008). Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la Psicología. *Fundamentos en Humanidades*, 9(17), 145-161.
- Shuell, T. J. (1986). Concepciones cognitivas del aprendizaje. Revisión de la investigación educativa, 56(4), 411-436.
- Tarantino-Curseri, S. (2018). Antropología, etología, sociología, y psicología, 4 disciplinas útiles en el ámbito empresarial. *UPGTO Management Review*, 3(3).
- Watson, I. R. (2013). Digital Natives or Digital Tribes? *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 104-112.
- Wesner, M. S., & Miller, T. (2008). Boomers and millennials have much in common. *Organization Development Journal*, 26(3), 61-83.

13

USO DEL WHATSAPP EN MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA REGIÓN DE HUANCVELICA

USE OF WHATSAPP IN MATHEMATICS IN SECONDARY EDUCATION STUDENTS FROM THE HUANCVELICA REGION

Carlos Rodríguez Benites¹

E-mail: carlos.benites@unh.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9437-6364>

Félix A. Canales Conce¹

E-mail: felix.canales@unh.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4421-6682>

Evelin Romero Carbajal¹

E-mail: 2017233042@unh.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0687-0536>

¹ Universidad Nacional de Huancavelica. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez Benites, C., Canales Conce, F. A., & Romero Carbajal, E. (2021). Uso del WhatsApp en matemática en estudiantes de educación secundaria de la región de Huancavelica. *Revista Conrado*, 17(80), 107-116.

RESUMEN

El uso de las redes sociales en la enseñanza, frente a las condiciones actuales en las cuales nos encontramos, es una necesidad, siendo así el principal objetivo de la investigación fue determinar los factores intrínsecos que surgen a partir del uso del WhatsApp en matemática en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la región de Huancavelica. El estudio se realizó a nivel descriptivo transeccional, con una muestra de 55, aplicando un cuestionario a los estudiantes de la Institución Educativa La Victoria de Ayacucho, de la región de Huancavelica, Perú. La metodología para el análisis de los resultados se realizó a través de técnicas multivariadas de análisis factorial exploratorio y cluster. Se obtuvo que tres factores subyacen al uso del WhatsApp en matemática en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la región de Huancavelica, siendo el factor que predomina, el intercambio de información entre estudiantes y docente-estudiante dentro de proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática por medio del trabajo remoto.

Palabras clave:

Uso del WhatsApp en la enseñanza, enseñanza de las matemáticas, educación secundaria, intercambio de información.

ABSTRACT

The use of social networks in teaching, given the current conditions in which we find ourselves, is a necessity, thus the main objective of the research was to determine the intrinsic factors that arise from the use of WhatsApp in mathematics in students. fifth grade secondary school students from the Huancavelica region. The study was carried out at a descriptive transectional level, with a sample of 55, applying a questionnaire to students from the La Victoria de Ayacucho Educational Institution, in the Huancavelica region, Peru. The methodology for the analysis of the results was carried out through multivariate techniques of exploratory factor analysis and cluster. It was obtained that three factors underlie the use of WhatsApp in mathematics in students of the fifth grade of secondary education in the Huancavelica region, the predominant factor being the exchange of information between students and teacher-student within the teaching and learning process of mathematics through remote work.

Keywords:

Use of WhatsApp in teaching, mathematics teaching, secondary education, information exchange.

INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por el COVID-19, generó crisis económico y social en todo el mundo, dentro de los más afectados está el sector educativo por medidas sanitarias de distanciamiento social, las clases presenciales se han visto interrumpidas. Esta problemática ha sido abordada por el estado, implementando la educación virtual con el soporte de recursos tecnológicos, como única opción en los diferentes niveles educativos a fin de no perder el año escolar.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) mediante la Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU (Perú. Ministerio de Educación, 2020) dispone el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “aprendo en casa”, que es un servicio multicanal de educación a distancia por televisión, radio e internet; a objeto de garantizar el servicio educativo mediante su prestación a distancia en las instituciones educativas públicas de Educación Básica, en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19; asimismo, se establece la Resolución Viceministerial N° 00093-2020-MINEDU (2020), donde establece orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020. Estas disposiciones normativas y orientaciones, tiene alcance en todos sus niveles, etapas y modalidades, utilizando mecanismos no presenciales o remotos.

De las estrategias establecidas por el MINEDU, las instituciones educativas de capital de provincia, tomando en cuenta el nivel educativo, edad y la cobertura de la conectividad, y la disponibilidad de equipos o medios de conectividad optaron brindar el servicio educativo a través del internet, básicamente mediante redes sociales, dado que los estudiantes de hoy en día por medio del internet: se informan, aprenden, leen, realizan tareas, escuchan música, ven películas, ven televisión, juegan, se comunican y se relacionan con los demás. Veytia & Bastidas (2020), mencionan que en la actualidad el uso de las redes sociales en especial del WhatsApp se ha convertido en una de las actividades cotidianas para la mayoría de las personas. De igual manera, López-Hernández & Silva-Pérez (2016), manifiestan que el uso de las redes sociales se encuentra fuertemente arraigados entre los jóvenes.

Las redes sociales, son medios de comunicación en línea, está constituida por el Facebook, WhatsApp, Instagram y otros. Tezer, et al. (2017), refieren que el WhatsApp, es una de las redes sociales más usadas en la actualidad, fundamentada pedagógicamente y aplicada de manera correcta, brinda oportunidades para mejorar la calidad educativa, fortalece la relación entre estudiantes y

el docente. Asimismo, Chicaiza-Morocho, et al. (2020), mencionan que la red social WhatsApp permite una comunicación sincrónica o asincrónica entre usuarios y facilita adquirir cualquier tipo de información al instante.

Por otro lado Cruz, et al. (2017), señalan que el uso de las redes sociales en la enseñanza de la matemática son un medio de interacción entre las personas con un fin común, es una herramienta de comunicación sin fronteras que permite mantener la proximidad con otros que se identifican con las mismas necesidades, aficiones o inquietudes, asimismo, amplían sus posibilidades de uso en el proceso de enseñanza aprendizaje, favorecen la construcción colaborativa del conocimiento, aumentan la fluidez y sencillez de la comunicación entre profesores y alumnos, facilitan la coordinación y trabajo de diversos grupos de aprendizaje, facilitan la retroalimentación de los estudiantes a tiempo.

El WhatsApp se utiliza como una herramienta para facilitar la retroalimentación de trabajos y orientaciones académicas, resolviendo dudas sobre disciplinas académicas tratadas o como herramientas donde proponer y corregir problemas o tareas relacionadas con los contenidos que hay que aprender (Suárez, 2018).

La matemática de acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), busca el logro de cuatro competencias que son: resuelve problemas de cantidad; resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio; resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre y resuelve problemas de forma, movimiento y localización. Su desarrollo de estas competencias, está centrado en un enfoque de resolución de problemas, que orienta y da sentido a la educación matemática en los diferentes niveles de la educación básica (Perú. Ministerio de Educación, 2016).

Las Tecnologías de Información y Comunicación son recursos educativos que hoy en día emplean tanto los estudiantes y los docentes, como herramientas de ayuda en sus actividades educativas. Minocha, et al. (2011), sostienen en forma general que el docente debe asumir nuevos roles que superen la transmisión de contenidos y sea guía y orientador utilizando estas herramientas de comunicación e interacción para apoyar la enseñanza y aprendizaje en el estudiante.

En este orden de ideas, Riveros, et al. (2011), afirman que las Tecnologías de la Información y Comunicación constituyen un medio de enseñanza con el que se puede incidir positivamente en el proceso didáctico de las matemáticas, así como atender las diferencias individuales. De igual manera, Thurm & Barzel (2020), señalan que las tecnologías digitales, como herramientas de representación

múltiples, tienen el potencial de mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática. También, estas herramientas de interacción permiten transformar los ambientes o escenarios en los que se puede vivir la matemática como una ciencia experimental (Villareal, 2012).

Se definen los siguientes objetivos: Determinar los factores que subyacen al uso del WhatsApp en matemática y caracterizar a los estudiantes de acuerdo a la frecuencia de uso del WhatsApp en cada uno de los factores. El estudio se realizó con estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “La Victoria de Ayacucho” de la región de Huancavelica.

El tema de estudio es importante porque se requiere conocer cómo y con qué frecuencia utilizan el WhatsApp los estudiantes de educación secundaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática. El uso del WhatsApp está fuertemente arraigado en sus hábitos de comportamiento y lo incorporan en sus hábitos de aprendizaje (López-Hernández & Silva-Pérez, 2016). Así mismo, este conocimiento permitirá fortalecer e innovar las estrategias metodológicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el docente.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio fue de nivel descriptivo, porque se trata de recoger información en su estado actual para especificar propiedades y características sobre el uso del WhatsApp en el área de matemática de los estudiantes de educación secundaria de la región de Huancavelica. El diseño es no experimental de tipo transeccional; las investigaciones no experimentales se realizan sin manipular deliberadamente variables, solo se observan los fenómenos en su contexto natural para analizarlos, y es transeccional porque recolecta datos en un momento único (Hernández, et al., 2014).

La población objetivo estuvo conformada por 256 estudiantes varones del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “La Victoria de Ayacucho” de la región de Huancavelica, las unidades de análisis son los estudiantes matriculados en el año escolar 2020 y están agrupados en nueve secciones (A, B, C, D, E, F, G, H e I) con un promedio de 28 estudiantes en cada sección, sus edades se encuentran entre 16 y 19 años y son procedentes del área urbana y rural. La muestra está constituida por un total de 55 estudiantes que representa al 21% del total de la población, el cual se determinó con un nivel de confianza estadística de 95%, con error muestral de 0.10 y una proporción de uso de WhatsApp en los estudiantes del 80%.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario de 15 preguntas cerradas de selección múltiple (Anexo 1), construido en base a los indicadores y dimensiones que se establecieron de la revisión del marco teórico del uso del WhatsApp, resume que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Factores e indicadores del uso de WhatsApp.

Factores	Indicadores	Fuente
Inter-cambiar información	Consultar información sobre exámenes, tareas o trabajos.	(Cruz, et al., 2017)
	Compartir información con compañeros	(Chicaiza-Morocho, et al., 2020)
	Coordinar fechas de reunión.	
	Almacenar información	
Retroalimentación	Pedir apoyo ante dudas o dificultades.	(Cruz, et al., 2017)
	Recibir clases de reforzamiento	
	Consultar otros temas relacionados	(Suárez, 2018)
Programación de clases y entrega de trabajos	Recibir link de acceso para clases.	Suárez (2018)
	Entregar trabajos al profesor.	(Veytia & Bastidas, 2020)
	Recibir información brindada por el profesor	
Trabajo en grupo	Realizar trabajos de matemática.	(Suárez, 2018)
	Pedir apuntes a sus compañeros.	(Tezer, et al., 2017)
	Realizar exposiciones.	

El instrumento preliminar fue sometido a evaluación de validez de contenido, que hace referencia a la representatividad que los ítems deban hacer al constructo que se quiere medir, a través de juicio con otros investigadores, quienes emiten su juicio de valor de la representatividad de los ítems (Kerlinger & Lee, 2002). Con los resultados se calculó el índice de concordancia entre los jueces utilizando el coeficiente de Kappa de Fleiss, cuyo valor es de 0.83, que significa buena concordancia entre los jueces respecto a la representatividad de las preguntas al constructo de medición. Evidencia que demuestra la validez de contenido del instrumento.

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se aplicó la encuesta a los estudiantes a través del Google Forms. Resultados que permitió evaluar el índice de homogeneidad de los ítems, correlacionando puntajes de cada ítem con los puntajes del test-correcto, de donde todos los ítems son válidos (>0.20). El coeficiente de confiabilidad del instrumento se calculó utilizando el método de consistencia interna a través del alfa de Cronbach que es igual a 0.872, indicador de que el instrumento tiene alta confiabilidad para medir el uso del WhatsApp en matemática en estudiantes de quinto grado de educación secundaria.

Para determinar los factores que subyacen al uso del WhatsApp en matemática por los estudiantes del quinto grado de secundaria, se realizó a través del análisis factorial exploratorio que es una técnica estadística multivariada cuyo propósito principal es definir la estructura subyacente en una matriz de datos en base a correlaciones entre gran número de variables. El criterio para determinar el número de factores es el análisis paralelo, cuyo solución considerada en ciencias sociales deba ser al menos de 60% de la varianza total.

Por otro lado, se empleó el análisis cluster o conglomerado, para agrupar a los estudiantes con una alta homogeneidad interna y alta heterogeneidad externa respecto a la frecuencia de uso del WhatsApp en matemática. Al respecto, De la Garza, et al. (2013), refieren que *“el análisis cluster, es una técnica del grupo estructural, el cual tiene por objeto resumir información, formando grupos o conglomerados de individuos o de objetos similares, ya que busca formar grupos lo más homogéneo posible entre sí; es decir, al comparar los elementos que conforman un grupo deberán ser tan parecidos como sea posible, y lo más heterogéneos al compararse un grupo con otro”*. (p. 396)

El número de conglomerados se calculó con la regla de la mayoría y cluster jerárquico, que consisten en determinar la distancia de similaridad de sus características respecto al uso del WhatsApp y representarlo a través de un gráfico denominado dendograma.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 2, se muestra la verificación de los criterios para la pertinencia del análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett contrastó que la matriz de correlaciones es significativamente distinta de la matriz de identidad y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) cuyo valor es 0.83 considerado bueno para realizar la factorización (De la Garza, et al., 2013).

Tabla 2. Resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett y de KMO.

Test	Chisq	df	p-value
Esfericidad de Bartlett's	494.4	105	8.73e-52

Medida de Adecuación Muestral (KMO)	MSA		
	Total	0.83	Bueno
	P1	0.81	Bueno
	P2	0.85	Bueno
	P3	0.87	Bueno
	P4	0.84	Bueno
	P5	0.91	Excelente
	P6	0.76	Aceptable
	P7	0.78	Aceptable
	P8	0.79	Aceptable
	P9	0.86	Bueno
	P10	0.9	Excelente
	P11	0.82	Bueno
	P12	0.76	Aceptable
	P13	0.86	Bueno
	P14	0.85	Bueno
P15	0.78	Aceptable	

Nota. Resultados obtenidos de la matriz de correlaciones empleando software RStudio.

Se determinó el número de factores a extraer, empleando el análisis paralelo como alternativa a los autovalores mayores a la unidad y como una forma de objetivar el gráfico de sedimentación (Horn, 1965, citado en Aldás & Uriel, 2017); de donde, se obtienen tres factores que subyacen al uso del WhatsApp en matemática en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, que explica el 66% del total de la varianza. El primer factor (PA1) explica aproximadamente el 28% del total de la varianza, el segundo factor (PA2) en un 20% y el tercer factor (PA3) en 18%.

Tabla 3. Matriz de componentes rotados y varianza total explicada del uso del WhatsApp en matemática.

	Factor			h2
	PA1	PA2	PA3	
P1	0.69	0.25	0.18	0.57
P2	0.82	0.28	0.13	0.77
P3	0.81	0.17	0.28	0.77
P4	0.64	0.13	0.49	0.67
P5	0.49	0.36	0.38	0.51
P6	0.42	-0.06	0.88	0.95
P7	0.52	0.24	0.50	0.58
P8	0.34	0.72	-0.02	0.63
P9	0.62	0.41	0.24	0.61

P10	0.61	0.33	0.27	0.56
P11	0.36	0.74	0.23	0.72
P12	0.17	0.87	0.21	0.82
P13	0.40	0.40	0.22	0.37
P14	0.34	0.20	0.59	0.50
P15	-0.01	0.52	0.72	0.79
		PA1	PA2	PA3
Suma de los cuadrados de las cargas factoriales		4.21	2.93	2.69
% de varianza explicada		28%	20%	18%
% de varianza acumulada		28%	48%	66%

Nota. **Método de extracción** de factores ejes principales con rotación varimax empleando software RStudio. h2 es la comunalidad por cada variable de la solución factorial.

La matriz de componentes rotado con los tres factores retenidos, presenta valores de correlación entre la variable original y los factores respectivos, denominados cargas factoriales, cuyos valores son mayores a 0.40 y es considerado muy importante (Figura 1).

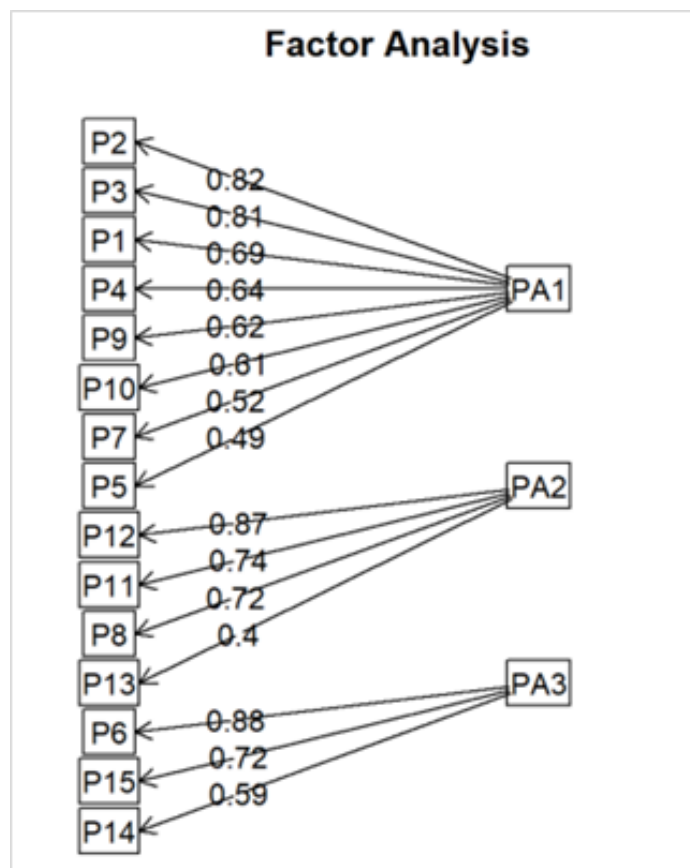


Figura 1. Cargas factoriales entre variables y los factores extraídos del uso de WhatsApp en matemática. Resultado obtenido con Software RStudio.

De la tabla 3 y Figura 1, se evidencia que el primer factor de acuerdo a las variables relacionadas se denomina **intercambio de información** entre estudiantes y docente. Suárez (2017), en un estudio más generalizado sobre el uso del WhatsApp, confirma como una herramienta que favorece la interacción más personalizada entre los estudiantes. Las variables que mejor aportan a la explicación de este factor, son uso del WhatsApp en matemática para consultar información sobre exámenes programados y coordinar fechas de reunión para realizar tareas de matemática, con cargas factoriales de 0.82 y 0.81 respectivamente; mientras que las variables que tienen menor aporte son, almacenar información de las clases de matemática (0.49) y para interactuar con sus profesores en temas académicos (0.52). Resultados que coinciden con lo encontrado en el trabajo de Suárez (2018), quien señala que los grupos de WhatsApp se emplea para realizar comunicación entre estudiantes y mejorar la relación profesor alumno.

El segundo factor en referencia al contenido común de las variables observadas se denomina **interacción para clases** en el área de matemática. Escobar-Mamani & Gómez-Arteta (2020), concluyen que el WhatsApp se emplea como un recurso didáctico para desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes de educación secundaria. La variable que mejor explica (82%) este factor es uso del WhatsApp para recibir enlace para las clases virtuales; en tanto que la variable uso del WhatsApp para recibir clases de reforzamiento, explica sólo en una 37% al factor.

En forma análoga, el tercer factor se denomina **trabajo colaborativo** que realizan los estudiantes en grupo en el área de matemática haciendo uso del WhatsApp. Resultado que concuerda con los estudios realizados por Cruz, et al. (2017), cuando afirman que las redes sociales se emplean siguiendo la metodología colaborativa para ayudar a mejorar el rendimiento académico en resolución de problemas en matemática. Igualmente, Montenegro (2020), afirma en forma general que los intercambios comunicativos en el contexto educativo en grupos de WhatsApp, permiten establecer contactos e interacciones interpersonales en forma física y remota entre estudiantes y docentes para realizar diversas actividades colaborativas en la construcción de aprendizajes grupales. La variable que mejor explica (95%) este factor es uso del WhatsApp para realizar trabajos en grupo con sus pares.

Los grupos en WhatsApp se pueden considerar como espacios colaborativos, donde se invita a los estudiantes a construir juntos, conjugando esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones con el objetivo de lograr la misma meta. De igual manera, la

variable uso de WhatsApp para solicitar apuntes a sus compañeros de grupo o aula, explica al factor en un 50% según la solución factorial.

Análisis cluster

Para agrupar o formar conglomerados de estudiantes en base a los resultados del uso de WhatsApp en matemática, se utilizó la regla de la mayoría del paquete NbClust del software RStudio (Aldás & Uriel, 2017), del cual se determinó 2 conglomerados en la medida que 11 de los 30 indicadores los proponen como los mas adecuados (Tabla 4).

Tabla 4. Decisión del número adecuado de conglomerados de estudiantes que hacen uso del WhatsApp en matemática.

Índices concordantes / 30	Propuesta de número de conglomerados
11	2
6	3
1	5
2	6
3	7
3	8
Conclusión:	
Mejor número de conglomerados Regla de la Mayoría	2

Nota. Resultado estimado con software RStudio.

De igual manera, se determinó dos conglomerados de estudiantes utilizando técnicas jerárquicas con distancia euclidiana al cuadrado, método de Ward.D y representado a través de un dendrograma con soporte del software R, a fin de dar la mejor validación de los conglomerados, que tengan sentido y puedan interpretarse en el contexto del problema de investigación (Figura 2).

Cluster Dendrogram

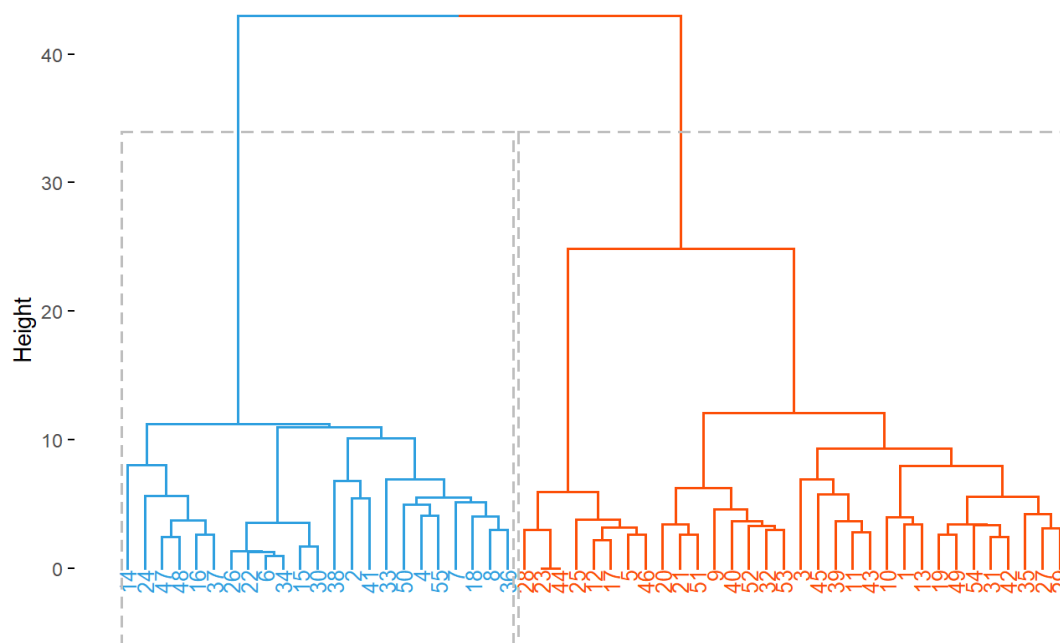


Figura 2. Dendrograma del conglomerado de estudiantes de acuerdo a la frecuencia de uso del WhatsApp en matemática.

Se observa en la tabla 5, que en el conglomerado 1 se encuentran el 58% del total de los estudiantes observados, quienes en promedio utilizan el WhatsApp en matemática *casi siempre*, con un valor de 2.88 puntos de la escala. El conglomerado 2, representa al 42% de los estudiantes, con promedio de uso del WhatsApp en matemática de 1.77, el cual significa que la frecuencia de uso es de *algunas veces*. Asimismo, se verificó que existe diferencia significativa ($p < .01$) entre las medianas de ambos conglomerados a través de la estadística de prueba de Mann-Whitney.

Tabla 5. Estadísticas de los factores de uso del WhatsApp en matemática por cada cluster.

Factor	Cluster	N	Media	Desv.Est.
PA1: Intercambio de información	1	58% (32)	2.86	0.62
	2	42% (23)	1.76	0.59
PA2: Clases de matemática	1	58% (32)	3.32	0.42
	2	42% (23)	2.10	0.76
PA3: Trabajo colaborativo	1	58% (32)	2.30	0.93
	2	42% (23)	1.46	0.71
Total	1	58% (32)	2.88	0.50
	2	42% (23)	1.77	0.50

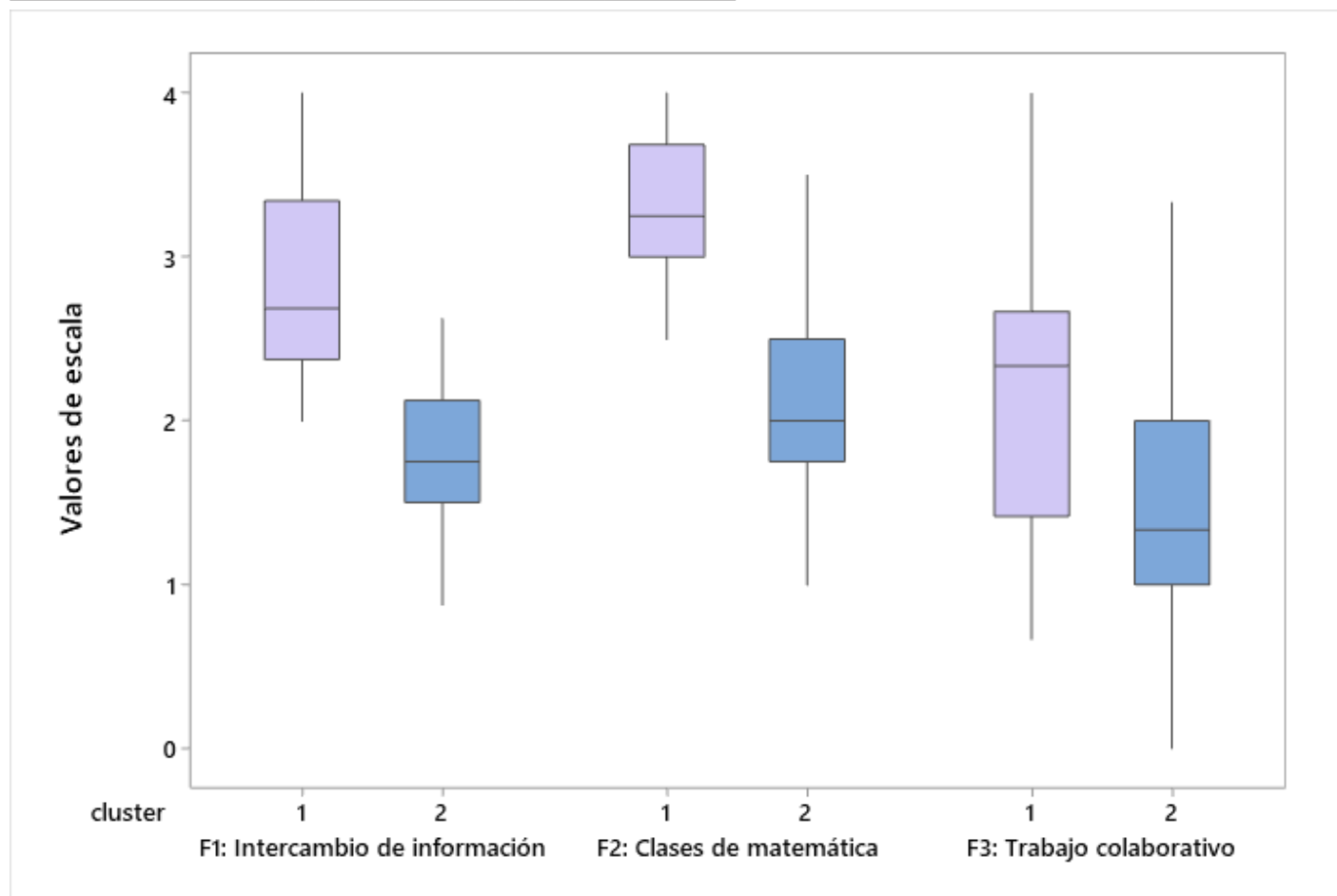


Figura 3. Promedios del uso de WhatsApp en matemática por cada cluster de estudiantes.

Los resultados que se muestran en la tabla 5 y figura 3, permitió caracterizar en cada conglomerado de estudiantes y por cada uno de los factores la frecuencia de uso del WhatsApp en matemática.

Los estudiantes del conglomerado 1, utilizan en promedio el WhatsApp en matemática *casi siempre* en los factores de intercambio información y recibir programación de clases. En el factor de trabajo colaborativo el uso promedio del WhatsApp es de *algunas veces*.

De igual manera, en el conglomerado 2, los estudiantes utilizan en promedio el WhatsApp en matemática solo algunas veces para intercambiar información entre ellos y con el docente, como también para recibir programación de clases en matemática; mientras para realizar trabajos colaborativos la frecuencia de uso es muy pocas veces.

CONCLUSIONES

Se evidencia que existe poca información respecto del uso del WhatsApp en el ámbito de estudio de enseñanza y aprendizaje del área curricular de matemática en los diferentes niveles de la Educación Básica Regular, sobre todo en educación secundaria. Motivo por el cual se hace una introducción al estudio del uso del WhatsApp en las clases de matemática, de manera que contribuya a fortalecer el desarrollo de las competencias matemáticas establecidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica.

Se determinado tres factores que subyacen al uso del WhatsApp en matemática en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la región de Huancavelica, estas son: intercambio de información, trabajo colaborativo, recibir información del profesor y la retroalimentación. De ellos, el factor de intercambio de información que realizan los estudiantes entre sus pares, aporta mayor explicación (28%) del uso del WhatsApp en matemática, con indicadores referidos al intercambio de información respecto a exámenes, tareas o trabajos, compartir videos, fotografías y documentos referidos a las clases de matemática. Mientras que el factor que menos aporta a la explicación (7.8%) del uso del WhatsApp es la retroalimentación.

Se logró identificar tres grupos de estudiantes claramente diferenciados de acuerdo a la frecuencia de uso del WhatsApp en matemática, los que utilizan casi siempre, algunas veces y muy pocas veces. El uso del WhatsApp es siempre y casi siempre para realizar fundamentalmente intercambio de información entre los estudiantes y recibir información del docente de matemática. Mientras que el grupo de estudiantes que hacen uso del WhatsApp muy pocas veces es para realizar retroalimentación y trabajo

colaborativo en matemática. No obstante, es relevante estudiar otros criterios de segmentación, como el nivel sociocultural, nivel de logro de competencias en el área de matemática, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldás, J., & Uriel, E. (2017). *Análisis Multivariante Aplicado con R* (2 ed.). Paraninfo.

Chicaiza-Morocho, P., García-Herrera, D., Mena-Clerque, S., & Erazo-Álvarez, J. (2020). WhatsApp como estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo. *CIENCIAMATRIA*, *6(3)*, 217-239.

Cruz, I. M., Puentes, A., & Cabero, J. (2017). Utilización de las redes sociales para la enseñanza de las matemáticas. *Espacios*, *38(55)*, 31-45.

De la Garza, J., Gonzáles, B. A., & Morales, B. N. (2013). *Análisis estadístico Multivariante, un enfoque teórico y práctico*. McGraw-Hill / Interamericana S.A. de C.V.

Escobar-Mamani, F., & Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar*, *28(65)*, 111-120.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). McGraw-Hill/ Interamericana S.A. de C.V.

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.

López-Hernández, F. A., & Silva-Pérez, M. M. (2016). Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior. *Estudios sobre Educación*, *30*, 175-195.

Perú. Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Minocha, S., Schroeder, A., & Schneider, C. (2011). Role of the educator in social software initiatives in further and higher education: A conceptualisation and research agenda. *British Journal of Educational Technology*, *42(6)*, 889-903.

Montenegro, D. J. (2020). Comunicación grupal en Whatsapp para el aprendizaje colaborativo en la coyuntura COVID-19. *Hamut'ay*, *7(2)*, 34-45.

Perú. Ministerio de Educación. (2020). *Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU. Repositorio institucional del Minedu*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466108-160-2020-minedu>

Perú. Ministerio de Educación. (2020). *Resolución Viceministerial N° 00093-2020-MINEDU. Repositorio institucional del Minedu*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/535987-093-2020-minedu>

Riveros, V., Mendoza, M. I., & Castro, R. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de instrucción de la matemática. *Quórum académico*, 8(15), 111-130.

Suárez, B. (2017). WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 193-210.

Suárez, B. (2018). Whatsapp: Su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 122-135. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/342>

Tezer, M., Ta polat, A., Sami, Ö., & Fatih, H. (2017). The impact of using social media on academic achievement and attitudes of prospective teachers. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(2), 75-82.

Thurm, D., & Barzel, B. (2020). Effects of a professional development program for teaching mathematics with technology on teachers' beliefs, self-efficacy and practices. *ZDM*, 52(7), 1411-1422.

Veytia, M. G., & Bastidas, F. A. (2020). WhatsApp como recurso para el trabajo grupal en estudiantes universitarios. *Apertura*, 12(2), 74-93.

Villareal, M. (2012). Tecnologías y educación matemática. *Innovación y Experiencias*, 3(5), 73-94.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre el uso del WhatsApp en clases de matemática.

Estimado estudiante:

La presente encuesta forma parte de una investigación y tiene como propósito conocer el nivel de uso que usted hace del WhatsApp para las clases, entrega de trabajos e intercambiar informaciones con sus compañeros de estudios y el profesor de Matemática en el presente año 2020.

Para ello, se presentan una serie de preguntas para que puedas contestar con la mayor sinceridad, seleccionando la opción de respuesta que concuerdan con el uso que haces del WhatsApp. Esta información obtenida será utilizada sólo con fines de investigación y con total discreción. Quedo agradecido por su colaboración.

N°	Utilizas WhatsApp para:	ESCALA				
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
1	consultar información respecto a tareas o trabajos del colegio.					
2	consultar información sobre exámenes programados en el colegio.					
3	coordinar fechas de reunión para realizar tareas de matemática.					
4	compartir información de temas referidos a la matemática.					
5	almacenar información de las clases de matemática.					
6	realizar trabajos de matemática en grupo con tus compañeros.					
7	interactuar en temas académicos con tus profesores.					
8	entregar trabajos a tu profesor de matemática					
9	solicitar apoyo a tu profesor de matemática cuando tienes duda sobre algún trabajo o tema.					
10	compartir información (videos, fotografías, documentos en PDF, Word u otros) con tus compañeros?					
11	recibir las presentaciones de sus temas de clase del profesor de matemática.					
12	recibir link de acceso para las clases virtuales de matemática.					
13	recibir clases o reforzamientos de matemática.					
14	pedir apuntes de matemática a mis compañeros.					
15	realizar exposiciones de trabajos en matemática.					

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

14

DESARROLLO DE COMPETENCIAS CURRICULARES EN DOCENTES UNIVERSITARIOS. TALLERES EXPERIMENTALES METODOLÓGICOS

DEVELOPMENT OF CURRICULAR COMPETENCIES IN UNIVERSITY TEACHERS. EXPERIMENTAL METHODOLOGICAL WORKSHOPS

Dionisio Vitalio Ponce Ruiz¹

E-mail: uq.dionisioponce@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5712-4376>

Edmundo José Jalón Arias¹

E-mail: uq.edmundojalon@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3060-736X>

Karen Clemencia Triviño Vera¹

E-mail: uq.vinculacion@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3119-2423>

Pamilys Milagros Moreno Arvelo¹

E-mail: uq.pamilysmoreno@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8913-4352>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ponce Ruiz, D. V., Jalón Arias, E. J., Triviño Vera, K. C., & Moreno Arvelo, P. M. (2021). Desarrollo de competencias curriculares en docentes universitarios. Talleres experimentales metodológicos. *Revista Conrado*, 17(80), 117-121.

RESUMEN

Los claustros docentes y la permanente superación de estos para el ejercicio profesional en las aulas, constituye la base problemática en la cual se configura la presente investigación para desarrollar un sistema de talleres experimentales metodológicos para la preparación permanente de los docentes en relación con el diseño curricular y su introducción en el aula de clases. La investigación se realiza bajo la modalidad Investigación Acción participativa y se concreta en una estrategia de implementación de los Talleres experimentales de Formación Curricular para docentes universitarios.

Palabras clave:

Diseño Curricular, competencias docentes, desafíos formativos.

ABSTRACT

The teaching cloisters and the permanent improvement of these for the professional exercise in the classrooms, constitutes the problematic base in which the present investigation is configured to develop a system of methodological experimental workshops for the permanent preparation of the teachers in relation to the curricular design and its introduction in the classroom. The research is carried out under the Participatory Action Research modality and is specified in an implementation strategy of the experimental Curricular Training Workshops for university teachers.

Keywords:

Curriculum design, teaching skills, training challenges.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de la gestión curricular son cada vez más tomados en cuenta en el universo de la formación universitaria, diversos factores gravitan en esta realidad, a saber: la existencia de múltiples profesionalizaciones y la necesidad de construir rutas claras de formación, de modo que no se produzcan solapamientos innecesarios, o aparezcan carreras descontextualizadas y poco pertinentes con la realidad laboral.

La presente comunicación trata a profundidad los esfuerzos y desarrollos alcanzados en la universidad UNIANDES Quevedo en relación al manejo de las mallas curriculares, su asunción e implementación en las asignaturas del plan de estudio por parte de los docentes de la institución y como desde la dirección académica, se han establecido espacios de formación y empoderamiento de los docentes en torno a la gestión curricular.

El tema de las formaciones de los profesionales universitarios, para enfrentar los desafíos de su práctica cotidiana, pasa por las valoraciones recogidas por autores como Díaz Barriga (1993); Álvarez & Romero (2017); Álvarez, et al. (2017); Espinoza, et al. (2019), los cuales enfocan sus puntos de vistas en la trascendencia que tienen para los sistemas universitarios, el concretar prácticas sistemáticas de formación de su capital humano.

El Diseño Curricular suele ser interpretado como una valoración que asume dos posiciones, al enfocar lo curricular y lo instructivo, en este sentido se considera que “la mayor parte de las corrientes curriculares mantienen una distinción entre currículum instrucción” (Díaz Barriga, 1993). Ello evidencia, los grandes desafíos que enfrenta la preparación de los docentes en este ámbito

En relación con la valía del diseño curricular, Zabala & Beraza (2017), consideran que *“las mejores y más altas finalidades que se proponen para la educación se quedan en nada si no se transforman en un currículum accesible y universal para toda la población estudiantil. Los centros docentes y las aulas son los espacios donde se producen los hechos educativos y es ahí adonde deben llegar las decisiones políticas y técnicas que se adopten para la mejora de la educación”*.

En otro orden de análisis, surgen en las valoraciones conceptuales sobre el currículum y su diseño, importantes contribuciones, asociadas a realidades cada vez más complejas y que han impactado a los espacios socio formativos.

A diferencia de la concepción tradicional de currículum en educación, el currículum por competencias no es un documento con una lista de asignaturas y contenidos, sino la

planeación, ejecución y comunicación de acciones puntuales dirigidas a la formación integral de los estudiantes, demostradas en las prácticas cotidianas.

En la socio formación, las diferentes instituciones sociales es necesario que asuman de forma consciente y responsable su papel de formadoras (por ejemplo, la familia, el ejército, las iglesias, los medios de comunicación y las empresas). Esto implica que el currículum ya no es un proceso exclusivo de las instituciones educativas, sino que también debe abordarse en estas otras organizaciones.

El trabajo curricular se basa en identificar con claridad las prácticas implícitas o explícitas que se tienen respecto a la formación, con el fin de tomar consciencia de ellas, modificarlas (si es necesario) y buscar generar las condiciones que lleven a tener personas con alto compromiso ético, autorrealización, emprendimiento e idoneidad para afrontar los diferentes retos del contexto. (Tobón, 2011; Viteri, et al., 2018).

En el orden de las Competencias docentes, es importante asumir que *“el perfil profesional del docente basado en la división de funciones está cambiando poco a poco para dar paso a otro perfil o, mejor aún, a perfiles diferenciales. En el momento actual el profesor requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día”* (Galvis, 2007)

Los desafíos formativos se convierten en aspectos que necesariamente han de ser considerados a la hora de establecer modelaciones y prácticas que direccionen las actividades docentes en las universidades, en este sentido ha de destacarse la existencia de:

- Limitaciones en cuanto al conocimiento de las tecnologías y su empleo en función de la implementación de entornos docentes
- Limitada comprensión de la complejidad curricular y de las teorías de diseño asociada a esta
- Limitaciones en la comprensión de las teorías y escuelas pedagógicas enfocadas a la generación de entornos de enseñanza y aprendizaje. (López-Gómez, 2017; Pupo, et al., 2017).

El hecho de que el problema curricular sea uno de los más complejos en cuanto al desarrollo de los espacios académicos, va en consonancia con las diversas posturas filosóficas, sociológicas y pedagógicas que se han venido desarrollando en la educación como institución social.

El diagnóstico realizado y las valoraciones teóricas establecidas se constituyen en base epistémica, para la proyección de una propuesta transformadora, que, inscrita en

el ámbito de las ciencias pedagógicas, reconoce la complejidad del tema tratado y establece un marco operativo para el desarrollo de acciones formativas que empoderan a los docentes en una de las áreas más complejas de su actuar pedagógico, a saber: La gestión curricular.

METODOLOGÍA

Se asume un enfoque investigativo cuali-cuantitativo, en el contexto de una investigación acción, la cual se fundamenta en la práctica docente que se efectúa en la universidad UNIANDÉS-Quevedo.

Se trabaja con métodos generales de la ciencia y métodos particulares de las ciencias pedagógicas y sociales.

Durante el proceso investigativo, se han trabajado con los métodos siguientes:

- Los que corresponden al nivel Teórico: entre los que destacan el analítico – sintético, el histórico –lógico, el inductivo – deductivo y el de la modelación.
- Los que corresponden al nivel Empírico: entre estos se aplicaron: la observación, el análisis documental, encuestas y entrevistas. Así como se desarrolló un estudio documental en relación a las Normas y Estatutos que direccionan el desarrollo de las carreras en las universidades ecuatorianas.
- Y los métodos, o paquetes Estadísticos matemáticos, con la finalidad del procesamiento de los datos recolectados.

En esta investigación, se aplicaron varias encuestas y entrevistas, tanto a los docentes, como a los directivos del área académica. Se aplica también una triangulación de la información, a partir de valorar las diversas mallas curriculares existentes en la institución, los perfiles y alcances de las carreras aprobadas y ejecutadas, así como los syllabus correspondientes a los periodos académicos mayo 2020-septiembre 2020 y noviembre 2020-marzo 2021.

La aplicación del diseño metodológico aportó los siguientes resultados, asociados a la actualidad en relación con el empleo del diseño curricular en la universidad UNIANDÉS- Quevedo.

El diagnóstico preliminar efectuado, se concretó en identificar

1. Limitación en la implementación de metodologías, buenas prácticas y sistemas de gestión curricular, a pesar de observarse una práctica sistemática ordenada de los procesos docentes, se evidencia que aún existen vacíos en la sistematización de esta.
2. Existen muy pocos estudios focalizados en el diseño curricular, asumiéndose que estos son documentos

generados en otra instancia del sistema universitario, lo cual despersonaliza al docente en su relación con la materia y los contenidos que ha de trabajar en clases.

Se ha hecho evidente, en el contexto de la discusión epistémica sobre los sistemas curriculares actuales que una evaluación de la epistemología que acompaña en la actualidad el debate sobre las organizaciones y en especial las organizaciones educativas en las maneras y prácticas que direccionan, condicionan y evalúan los diseños curriculares, continua constando como un gran desafío para los investigadores educativos, a continuación se trabaja la experiencia transformadora que se ha desarrollado en la universidad UNIANDÉS Quevedo.

DESARROLLO

En el interés de atender las debilidades que en el orden académico y en especial en el manejo, interpretación y concreción del currículo, que se dan en la práctica laboral de los docentes de la Universidad UNIANDÉS Quevedo, se establece un modelo de talleres metodológicos para diseño curricular, en los cuales se trabajan las problemáticas asociadas al diseño de los cursos existentes en cada periodo lectivo. El modelo queda representado como a continuación se muestra.

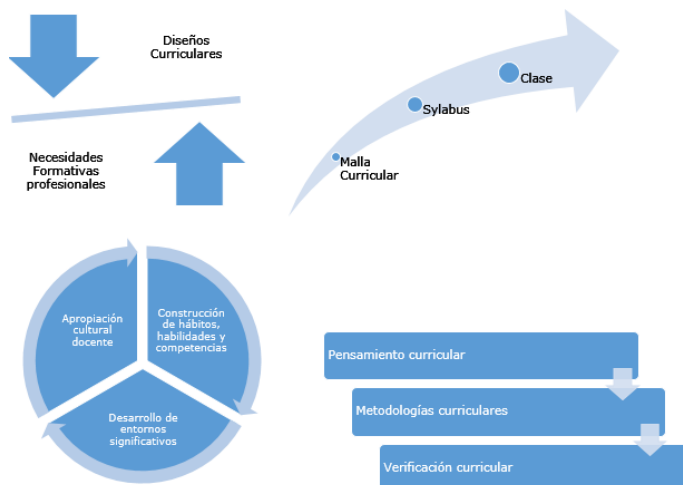


Figura 1. Estructuración de la lógica de los talleres sobre diseño curricular.

El esquema de la lógica de implementación (Figura 1) de los Talleres Metodológicos para diseño curricular, indica que se asume la interrelación existente entre Las necesidades formativas profesionales y el modo en que los diseños curriculares incluyen a estas, de modo que se proyecta un diseño macro caracterizado en la malla

curricular, la cual expresa un grupo de relaciones y contradicciones formativas, al tiempo que norma el ambiente formativo.

El proceso docente no se concreta en la malla, su ámbito macro, más bien transita por el syllabus y se hace efectivo en la clase, ello va a demandar el logro de tres pilares fundamentales en el trabajo docente, a saber: La apropiación de la cultura docente, la construcción de hábitos, habilidades y competencias en relación con la práctica laboral de los profesores y el desarrollo de entornos significativos de enseñanza y aprendizaje.

El concretar estas prácticas condiciona el desarrollo del pensamiento curricular, a partir de la apropiación de metodologías de diseño y gestión curricular, y por último condiciona la necesidad de trabajar procesos de evaluación curricular. En el sistema implementado en la universidad UNIANDES Quevedo, se ha logrado instituir con frecuencia de lunes y con dos horas de duración, estos talleres, lo cual se erige en una fortaleza del trabajo académico y a la vez condiciona nuevas interrogantes en el perfeccionamiento del trabajo docente.

La validez de la propuesta presentada radica en su trascendencia para el ordenamiento curricular en la Universidad UNIANDES Quevedo, lo cual es un paso de avance en cuanto a cómo los docentes interpretan los contenidos culturales a trabajar en sus asignaturas y los significados y sentidos que estos tienen para el desarrollo de las competencias profesionales en ellos.

Desde otro punto de vista se puede considerar que trabajar desafíos curriculares, a partir de una sistematizada formación en este aspecto del desarrollo cultural profesional de los docentes, se erige en una novedad para el claustro, pues de modo general, siempre se asume que los contenidos curriculares, vienen predefinidos por especialistas del área, lo cual muchas veces condiciona el modo en que trabajan las clases y los núcleos de conocimientos en un determinado tema.

Es menester también considerar, que el lograr un escenario permanente de capacitación y debate curricular enriquece los procesos de empoderamiento docente y prepara a la universidad para abrir nuevas experiencias en cuanto a lo metodológico y la evaluación de los aprendizajes.

Los resultados concretos de los talleres efectuados permiten establecer que han sido trabajadas temáticas esenciales en torno al diseño curricular, tales como: Transposición y Contextualización didáctica, tratamiento en el diseño de la malla de los contenidos culturales de la profesión, los logros de aprendizaje y su definición en el

ordenamiento curricular, las formas de clase y su estructuración sistémica, entre otros.

CONCLUSIONES

La investigación ha permitido entender los referentes teóricos a partir del estudio documental sistemático de la literatura referida a la formación en los docentes de una cultura sobre el diseño y la gestión curricular lo cual se convierte en una base conceptual determinante en la proyección de sistemas o estrategias de empoderamiento docente curricular.

Se logró diagnosticar el estado actual de desarrollo de los procesos de análisis, diseño e implementación de la dimensión curricular en los cursos académicos de la universidad UNIANDES Quevedo, poniendo especial énfasis en la manera en la cual el claustro docente trata estas temáticas a partir de recibir el distributivo que establece su participación en cada semestre.

El principal aporte de la investigación se concreta en la presentación de los talleres metodológicos de formación curricular para docentes. Este resultado constituye un gran impulso a los esfuerzos de dotar a los docentes con herramientas pedagógicas y didácticas que los empodere en su labor profesional y permita una mayor incidencia de su opinión en los diseños y realizaciones de los espacios socio formativos de la universidad UNIANDES Quevedo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G., & Romero, A. (2017). Desarrollo del talento humano en la educación superior. Editorial Jurídica de Ecuador.
- Álvarez, L., Ponce, D., & Hernández, W. (2017). La gestión didáctica para la formación de Administradores. Edunt.
- Díaz Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y comunicación educativas*, 21, 19-39.
- Espinoza Freire, E. E., Ley Leyva, N. V., & Guamán Gómez, V. J. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista De Ciencias Sociales*, 25(3), 230-241.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16(1), 48-57.
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.

- Pupo, A., Pupo, R., Ponce, D., & Mendoza, M. (2017). Alternativas para la formación del profesional del derecho. Editorial Jurídica del Ecuador.
- Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En, A. Jaik Dipp y A. Barraza Macías, Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación. Instituto Universitario Anglo Español A. C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Viteri Intriago, D. A., Álvarez Gómez, L., Ponce Ruiz, D., & Hernández, M. W. (2018). La socio gestión institucional en la universidad Uniandes-Quevedo y el desarrollo humano integral de los estudiantes. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 3(1), 93-110.
- Zabala, M. A., & Beraza, M. A. (2017). Diseño y desarrollo curricular. Narcea Ediciones.

15

ESTIMULACIÓN DE LA ADHERENCIA TERAPÉUTICA EN NIÑOS CON TRATAMIENTO ORTODÓNCICO

STIMULATION OF THERAPEUTIC ADHERENCE IN CHILDREN WITH ORTHODONTIC TREATMENT

Gretel Rivas Pérez¹

E-mail: gretelrivasp@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5208-9279>

Ivette Álvarez Mora²

E-mail: yism2002@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2671-6360>

Clotilde de la Caridad Mora Pérez¹

E-mail: clotirdecmp@infomed.sld.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9862-7199>

Amarelys Morera Pérez²

E-mail: amarelysm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8181-9031>

Yohana Rachel Martínez Román¹

E-mail: yrmr2021@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8823-2380>

Thalía Nancy Álvarez Mur¹

E-mail: alvarezmurthalia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8035-3054>

¹ Universidad de Ciencias Médicas. Cienfuegos. Cuba.

² Clínica Estomatológica de Especialidades. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rivas Pérez, G., Álvarez Mora, I., Mora Pérez, C. C., Morera Pérez, A., Martínez Román, Y. R., Álvarez Mur, T. N. (2021). Estimulación de la adherencia terapéutica en niños con tratamiento ortodóncico. *Revista Conrado*, 17(80), 122-128.

RESUMEN

Uno de los retos más importantes cuando se instaura un tratamiento ortodóncico, es lograr y mantener una buena adherencia que permita obtener resultados en términos de éxito para el mejoramiento de la salud. Es objetivo de este trabajo describir la importancia de la adherencia terapéutica en niños con tratamiento ortodóncico. Se realizó una revisión bibliográfica; se consideraron tesis, artículos originales y de revisión, para un total de 18 artículos en español e inglés y de ellos aproximadamente el 90 % se enmarcaron de 2016-2021. La búsqueda fue realizada en las bases de datos SciELO, Google académico, en el período de marzo de 2021. Se empleó el método de análisis de publicaciones para extraer la información relevante; se realizó el ordenamiento y la combinación de la información recolectada. Se concluye que la adherencia terapéutica puede tener un papel protector, pues es un comportamiento que contribuye a lo no progresión de la enfermedad, favorece su control, evita las complicaciones y mejora la calidad de vida del paciente. La psicoeducación constituye un punto de apoyo en la atención de niños con tratamiento ortodóncico, siendo de gran importancia porque facilita que estos acepten su patología, mejoren su adherencia a dicho tratamiento.

Palabras clave:

Adherencia terapéutica, Ortodoncia, tratamiento ortodóncico.

ABSTRACT

One of the most important challenges when establishing orthodontic treatment is to achieve and maintain a good adherence that allows obtaining results in terms of success for the improvement of health. The objective of this work is to describe the importance of therapeutic adherence in children with orthodontic treatment. A bibliographic review was carried out; Thesis, original and review articles were considered, for a total of 18 articles in Spanish and English and of them approximately 90% were framed from 2016-2021. The search was carried out in the databases SciELO, Google academic, in the period of March 2021. The method of analysis of publications was used to extract the relevant information; The ordering and combination of the information collected was carried out. It is concluded that therapeutic adherence can have a protective role, since it is a behavior that contributes to the non-progression of the disease, favors its control, avoids complications and improves the quality of life of the patient. Psychoeducation constitutes a point of support in the care of children with orthodontic treatment, being of great importance because it makes it easier for them to accept their pathology, improve their adherence to said treatment.

Keywords:

Therapeutic adherence, Orthodontics, orthodontic treatment.

INTRODUCCIÓN

Las maloclusiones corresponden a un grupo de alteraciones en el desarrollo de los maxilares que se presenta frecuentemente junto a la mal posición dentaria, que repercuten en la forma, función y estética del sistema estomatognático. Estas ocupan el tercer lugar en términos de prevalencia luego de la caries dental y de la enfermedad periodontal (Miranda Porta, 2017; Hernández Mazón, et al., 2018) Constituyen la principal causa por la cual los pacientes se someten a tratamiento ortodóncico. Este por su parte puede producir incomodidades como dolor, dificultad para comer, restricción de ciertos alimentos, de tal manera que se requiere un apoyo constante de los padres para que los niños asuman con responsabilidad y compromiso su tratamiento (Cueto, et al., 2017; Cano & Martínez, 2019).

Uno de los retos más importantes cuando se instaura un tratamiento médico u odontológico, es lograr y mantener una buena adherencia que permita obtener resultados en términos de éxito para el mejoramiento de la salud. Este es un reto difícil de alcanzar por las características de un grupo de edad, como los niños (Cano & Martínez, 2019).

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término adherencia terapéutica se define como: “Ejecutar o llevar a efecto” y “Acción y efecto de cumplir”. Este término ha pasado por diferentes acepciones como son “compliance” (conformidad), propuesta por Sackett (1976); “cooperación”, término que se empieza a utilizar en los años ochenta, y con él, su relación con el paciente; más tarde la concepción de este término cambió y se transformó en “adherencia” introducido por Kontz en el año 1991.

La Organización Mundial de la Salud (2004), la define como un fenómeno multidimensional (García Cedillo, et al., 2017). Las maloclusiones ocupan el tercer lugar de prevalencia de enfermedades bucodentales, luego de la caries dental y la enfermedad periodontal. El comportamiento de las maloclusiones a escala mundial oscila en los rangos de 35% a 75%, con diferencias en el sexo y edad. Latinoamérica no es la excepción, ya que la región presenta altos niveles de la incidencia y prevalencia de maloclusiones que superan el 85% de la población. Se estima que entre 20 y 30 millones de niños en América Latina sufren de algún tipo de anomalía dentomaxilofacial (González, et al., 2018).

En Cuba la ortodoncia tiene gran peso debido al Programa de Atención Integral que se diseñó con un enfoque preventivo; los niños ocupan un pilar fundamental en la sociedad y poseen elevados porcentajes de alteraciones en la oclusión. Existe un predominio de las maloclusiones que

fluctúa entre 43% y 89% en los diferentes grupos de edades, y se plantea que uno de cada cinco niños presenta una maloclusión grave (Martínez Ramos, et al., 2017). El último estudio realizado en la provincia de Cienfuegos, municipio de Cienfuegos expone cifras similares en cuanto a la prevalencia de las maloclusiones siendo el sexo femenino el más afectado lo cual fue demostrado por Álvarez, et al. (2013), en su estudio sobre la prevalencia de maloclusiones.

Los problemas de la adherencia terapéutica han sido pasados por alto por directivos de la salud, a pesar de las repercusiones que representan la falta de esta desde el punto de vista clínico, médico, económico y psicosocial y se demuestra que afecta cuestiones que tienen que ver con la calidad de la atención, con la relación médico-paciente, con el uso racional de los recursos y los servicios de salud (Vargas, et al., 2018). La ignorancia de este tema ha conllevado a la realización de pocas investigaciones y escasas intervenciones de modo directo y sistemático en este asunto.

Es reconocido, por la mayoría de los profesionales en el campo de la Ortodoncia que existen graves problemas con la adherencia terapéutica pero se realizan pocas investigaciones que lo justifiquen con datos probados mediante métodos científicos (Vargas, et al., 2018). La bibliografía revisada refleja que la mayoría de estudios sobre adherencia giran en torno a enfermedades crónicas y otras patologías médicas pero muy pocas se relacionan con la estomatología, y más específicamente con la ortodoncia. Los especialistas de esta área no implementan en muchas ocasiones las herramientas necesarias y certificadas que permitan corregir esta situación con un enfoque combinado con la psicología por lo cual, la presente investigación, resulta pertinente, relevante, trascendental y oportuna.

Tal vez parezca un tema sencillo y se subvalora su importancia y repercusión sobre el cuadro de salud de la población. Es hora de cambiar la mirada y comprender la necesidad de asumir la mejoría de la adherencia terapéutica como estrategia de trabajo prioritaria, como una inversión que permitirá abordar efectivamente las enfermedades y tener una repercusión mucho mayor sobre la salud de la población que cualquier mejora en los tratamientos médicos específicos (Vargas, et al., 2018).

Este trabajo tiene como objetivo describir la importancia de la adherencia terapéutica en niños con tratamiento ortodóncico.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica, con el fin de desarrollar un análisis crítico reflexivo del contenido de documentos; se consideraron tesis, artículos originales y de revisión, para un total de 18 artículos, español e inglés y de ellos aproximadamente el 90 % se limitó al período de 2016-2021. La búsqueda fue realizada en las bases de datos Scielo, Google académico, etc; en el período de marzo de 2021. Para el uso correcto de los términos de búsqueda se consultó la edición 2015 de los descriptores en Ciencias de la Salud, en la página <http://decs.bvs.br/E/homepagee.htm>. Las palabras claves utilizadas fueron maloclusiones, tratamiento ortodóncico, adherencia terapéutica, factores de riesgo de la adherencia terapéutica, niños, programa psicoeducativo. Tras la identificación de los estudios preseleccionados, se llevó a cabo la lectura de los títulos, resumen y palabras clave, para comprobar su pertinencia con el estudio. Se empleó el método de análisis de publicaciones para extraer la información relevante; se realizó el ordenamiento y la combinación de la información recolectada.

DESARROLLO

La adherencia terapéutica es parte del comportamiento humano implicado en la salud y expresión de la responsabilidad de los individuos con el cuidado y mantenimiento de la misma (Martin Alfonso, 2006). Se define como el grado o magnitud con la que un paciente toma la medicación, hace seguimiento de una dieta alimentaria y modifica los hábitos de vida, de acuerdo a lo establecido por un profesional sanitario según su criterio, con el objetivo siempre de mejorar considerablemente la salud de la persona enferma o prevenir ciertas patologías (Bueno Franco, 2019).

Es importante saber diferenciar “adherencia” de “cumplimiento”, radicando está en que en el contexto de cumplimiento, el paciente se limita a seguir las instrucciones tal cual del facultativo presentando una figura pasiva (Bueno Franco, 2019); mientras que, en adherencia hay una participación activa del paciente refiriéndose a la aceptación o acuerdo de las recomendaciones aportadas por su facultativo (Montoya Luna, 2020).

La práctica clínica de la adherencia se encuentra englobada por tres conceptos. El primero de ellos es el cumplimiento u observancia, definido este como la medida o magnitud con la que el paciente sigue las instrucciones prescritas; siguiendo el tratamiento en el horario, la dosis y la frecuencia fijada por el profesional. En segundo lugar, se encuentra la persistencia, la cual se refiere al número de días que se sigue de manera continua el tratamiento

durante un periodo específico. Se basa en acatarse a la duración completa del tratamiento. No es suficiente una buena adherencia al principio, sino que es fundamental mantenerla en el tiempo. El tercero de los pilares es la aceptación de la enfermedad y del tratamiento, fundamental para la colaboración y mejoría del paciente (Bueno Franco, 2019).

La Organización Mundial de la Salud plantea en su informe técnico cinco dimensiones interactuantes que influyen sobre la adherencia, las cuales están integradas por la acción recíproca de un conjunto de factores que afectan la capacidad de las personas para adherirse a su tratamiento: los relacionados con la enfermedad, el tratamiento, el paciente, además los factores sociales, demográficos y económicos y los relacionados con el sistema de salud y el equipo de asistencia sanitaria.

A partir del modelo de dimensiones de la adherencia de la Organización Mundial de la Salud se elaboró un esquema teórico orientador para el estudio de estos factores, compuesto por cinco grupos: los socioeconómicos y demográficos, los del sistema de salud y el equipo de salud, las características de la enfermedad y el tratamiento, los de la red familiar y social y los del paciente.

Factores socioeconómicos y demográficos: aunque no se ha comprobado sistemáticamente que el nivel socioeconómico es un factor predictivo independiente de la adherencia, éste puede colocar a las pacientes en una posición de tener que elegir prioridades para dirigir los recursos limitados disponibles para satisfacer las necesidades de otros miembros de su familia. Algunos de los factores que tienen un efecto considerable en la adherencia terapéutica son: el estado socioeconómico deficiente, la pobreza, el analfabetismo, el bajo nivel educativo, el desempleo, la falta de redes de apoyo social, las condiciones de vida inestables, la lejanía del centro de tratamiento, el costo elevado del transporte público, el alto costo de los medicamentos, las situaciones ambientales cambiantes, la cultura y las creencias populares acerca de la enfermedad y el tratamiento, la disfunción familiar y algunos factores socio demográficos como la edad y la raza, el nivel socioeconómico, el nivel educativo, el estado civil, la etnia y la religión (Reyes, et al., 2016).

Factores del sistema de salud y el equipo de asistencia sanitaria: existen pocas investigaciones sobre la relación de este factor con la adherencia terapéutica. Sin embargo, es reconocida su importancia y el efecto positivo de una buena relación médico-paciente en ésta. Otros factores que también influyen en la adherencia desde esta perspectiva son: el efecto negativo que puede tener el que los servicios médicos (o de salud en general)

recibidos sean deficientes, la inexistencia de un seguro o plan médico, la falta de conocimiento o adiestramiento del equipo de los profesionales de la salud sobre el manejo y control de las enfermedades, el poco personal profesional disponible para atender a las pacientes, recargándolos de trabajo y teniendo como consecuencia que las consultas médicas sean breves. Así como, la poca capacidad del sistema de salud para que los profesionales puedan educar a las pacientes sobre su enfermedad y el auto cuidado. Finalmente, hay que mencionar la falta de conocimiento de los profesionales sobre la conducta de la adherencia del tratamiento.

Factores relacionados con la enfermedad y el tratamiento: esta área se relaciona a las exigencias particulares de la enfermedad que aqueja al paciente. Destacan la gravedad de los síntomas, el grado o severidad de la discapacidad (física, psicológica, social y vocacional), el progreso de la enfermedad y la disponibilidad de tratamientos efectivos y la repercusión de la no adherencia al tratamiento o adherencia deficiente depende de la prioridad que los pacientes le den a su tratamiento.

Entre los factores que más influyen en la adherencia de tratamiento están: la complejidad del régimen médico, la duración del tratamiento, los fracasos de tratamientos anteriores, los cambios frecuentes en el tratamiento, los efectos colaterales y la disponibilidad del apoyo médico para tratarlas (Reyes, et al., 2016).

Factores relacionados con la red familiar y social: en este grupo se destaca el papel del apoyo social y familiar en la ejecución de las prescripciones terapéuticas. Las personas que sienten que reciben apoyo de otros tienen más probabilidades de seguir las recomendaciones médicas que aquellos con menos apoyo social o con inestabilidad familiar o aislamiento. Este puede provenir de la familia, amigos, compañeros de trabajo o grupos de autoayuda, es decir, lazos sociales con otros individuos, grupos o con la comunidad y será más beneficioso en tanto incluya ayuda enfocada al problema de salud. Los grupos sociales y sus normas respecto al comportamiento preventivo pueden ejercer presión sobre sus miembros para que se ajusten a las indicaciones médicas.

La familia anima a mantener el régimen médico, apoya en la búsqueda de estrategias y recursos materiales que facilitan el cumplimiento y a veces asume una parte de la responsabilidad en este proceso, también contribuye a animar al enfermo a mantener el régimen y a volver a la vida normal. Por esto se señala que el apoyo familiar y los vínculos que se establecen en esta red puede contribuir tanto a incrementar como a disminuir la ejecución de recomendaciones de salud y (o) terapéuticas. Cuando

las recomendaciones incluyen cambios en los estilos de vida el apoyo de otros puede ser especialmente necesario como refuerzo para iniciar y mantener los cambios.

Factores relacionados con el paciente: en estos se incluyen los recursos disponibles que el paciente tiene, sus actitudes, sus creencias, el conocimiento, las percepciones y las expectativas de éste acerca de su enfermedad. Igualmente, la motivación del paciente para buscar y continuar con el tratamiento, la confianza en su capacidad para involucrarse en su comportamiento terapéutico de la enfermedad, las expectativas con respecto al resultado del tratamiento y las consecuencias de una adherencia deficiente interactúan en el comportamiento de la adherencia.

Aunque no se comprende cómo estos interactúan en la adherencia, hay constancia de que los siguientes factores influyen en ella: el estrés psicosocial, la angustia por los efectos adversos del tratamiento, la baja motivación para continuar con el tratamiento prescrito, el conocimiento y la inadecuada habilidad para controlar los síntomas de la enfermedad y el tratamiento, el no percibir la necesidad de tratamiento, las creencias negativas con respecto a la efectividad del tratamiento, la incredulidad en el diagnóstico, la falta de percepción de riesgo para la salud relacionado con la enfermedad, el no interpretar bien las instrucciones del tratamiento, la baja asistencia a citas de seguimiento (físico o psicológico), la desesperanza, y los sentimientos de negación; el temor a la dependencia en otros, la ansiedad provocada por el complejo régimen de medicamentos y el sentirse estigmatizado por la enfermedad (Reyes, et al., 2016).

La conducta de la adherencia terapéutica es un factor determinante para la efectividad del tratamiento porque si ésta es deficiente atenúa el beneficio clínico óptimo. Una buena adherencia terapéutica ayuda a mejorar la efectividad de las intervenciones encaminadas a promover los estilos de vida saludable, a modificar los regímenes alimentarios, a aumentar la actividad física, entre otros y de las intervenciones farmacológicas para la reducción de riesgos.

En la práctica del ortodoncista lo que más se observa empíricamente durante un tratamiento es que el éxito o fracaso de éste se puede asociar a la sumatoria de factores descritos anteriormente, con una proporción elevada de deserción del tratamiento. Esta variabilidad hace que los pacientes presenten inconvenientes en mantener su tratamiento de manera apropiada; vale decir, cumplimiento de todas y cada una de las recomendaciones (Bukhari, et al., 2016).

Cano & Martínez (2019), en un estudio para identificar los factores fundamentales relacionados con la cooperación de los pacientes adolescentes durante el tratamiento de ortodoncia en la clínica de Ortodoncia de la Universidad, CES, Medellín, Colombia; identificaron cinco factores importantes relacionados con la cooperación del paciente, estos fueron: el conocimiento que el profesional demuestra tener frente a su paciente, la empatía entre el ortodoncista y el paciente, la estética, el ambiente clínico favorable, la inclusión de los pacientes en el tratamiento y la percepción de los pacientes. Determinaron que el 45.5 % de los pacientes mostraron alta y baja adherencia al tratamiento de ortodoncia y el 8.9 % fueron adherentes (Cano & Martínez, 2019).

León, et al. (2016), realizaron un estudio para identificar los principales factores asociados al abandono del tratamiento ortodóncico en el Servicio de Ortodoncia de la Clínica Estomatológica Provincial Docente “Mártires del Moncada” de Santiago de Cuba y obtuvieron un 72,0 % del abandono del tratamiento por los escolares y un 54,9 % de la asistencia a menos de 6 consultas.

La deficiente adherencia al tratamiento puede adoptar diversas formas: dificultades para iniciarlo, suspensión prematura o abandono, cumplimiento incompleto o insuficiente de las indicaciones, el que puede manifestarse como errores de omisión, de dosis, de tiempo, de propósito, la inasistencia a consultas e interconsultas, la ausencia de modificación de hábitos y estilos de vida necesarios para el mejoramiento de la enfermedad y con una acentuada connotación se destaca la práctica de la automedicación (Ibarra & Morillo, 2017).

En la actualidad el incumplimiento por parte de los pacientes de los regímenes prescritos es uno de los problemas más importantes con que tropiezan los profesionales de salud trayendo consigo que los tratamientos no tengan el efecto esperado, produciendo entonces un aumento de las complicaciones y secuelas que traen un gran sufrimiento además de limitaciones que inciden a su vez un aumento de la morbilidad y mortalidad. Desde el punto de vista social significa un enorme costo para las instituciones de salud proporcionar servicios que son utilizados en forma inadecuada, se prolongan innecesariamente los tratamientos trayendo consigo recaídas además de readmisiones que podrían evitarse (García Peláez, et al., 2020).

Las consecuencias médicas o clínicas de una deficiente adherencia terapéutica son diversas. La falta de apego al tratamiento puede generar grandes pérdidas desde el punto de vista personal. El paciente puede presentar complicaciones y secuelas que traigan consigo una carga

de sufrimiento físico, que pudiera evitarse, así como limitaciones irreversibles y progresivas que afecten de modo significativo su calidad de vida (Ibarra & Morillo, 2017).

El padecimiento de una enfermedad implica de por sí una carga estresante y adicional en el desenvolvimiento de la vida de las personas, genera dificultades en la autoimagen, la autoestima y provoca miedos ante una posible amenaza vital y la muerte, sin embargo, el incumplimiento prolonga la recuperación o el control de la enfermedad, mantiene la presencia de síntomas y con ellos el estrés continuo ante una situación de enfermedad mantenida en el tiempo (Montoya Luna, 2020).

Incide en la esfera de la orientación vocacional y laboral del enfermo al tener que reajustar metas y propósitos que pueden afectar su vida económica, interferir en la comunicación con las otras personas o en los roles habituales y las responsabilidades que tiene en la familia, lo que puede aumentar el sufrimiento de los allegados. Puede promover alteraciones en el funcionamiento familiar generando crisis entre sus miembros; así como hacer recaer la responsabilidad del seguimiento del régimen terapéutico en otras personas y no en el propio paciente (García Peláez, et al., 2020).

Por otra parte, la falta de adherencia entorpece la adopción del rol de enfermo; la aceptación del hecho de estar enfermo, las consecuencias de asumir este papel y los deberes que implica, entre ellos el cumplimiento del tratamiento, son aspectos psicológicos muy importantes para el ajuste a la enfermedad. La adherencia terapéutica es un contenido del rol de enfermo, que se debe adoptar después que la persona asimila su condición de enfermo (Ibarra & Morillo, 2017).

Por todo lo antes expuesto surge la necesidad de desarrollar estrategias que consigan estimular adherencia terapéutica en general y más específicamente a los tratamientos de ortodoncia, que, en nuestro contexto histórico, es un servicio que se brinda de forma gratuita acorde a las políticas de nuestro sistema de salud, pero en el que tenemos muchas limitaciones en cuanto a disponibilidad de recursos materiales. Por tanto, se hace imprescindible que una vez que se inviertan estos recursos, se logren los objetivos planteados y se observen resultados en el mejoramiento de la salud bucodental de la población con la consecuente repercusión en la salud general del mismo.

Esta como concepto hace referencia a la educación o información que se ofrece a las personas que sufren de una enfermedad, aunque este tipo de intervenciones psicológicas también incluyen el apoyo emocional, la resolución de problemas y otras técnicas. El fin de la Psicoeducación es que el paciente entienda y sea capaz de manejar la

enfermedad que padece, además de reforzar las habilidades, recursos y fortalezas que le posibiliten hacerle frente a su enfermedad evitando las recaídas por lo tanto contribuyendo con su bienestar y su salud adoptando un estilo de vida saludable. La teoría es, cuanto mejor conozca el paciente su propia enfermedad, mejor puede vivir con su condición. Por tanto, la Psicoeducación, de acuerdo a sus propósitos, contribuye a que las personas sean más adherentes a los tratamientos terapéuticos. (Benavides García J, 2018)

La Psicoeducación como un proceso interventivo con alcance educativo, que parte del diagnóstico de necesidades que poseen las personas, portadores o no de una alteración psicológica, orientándose hacia la optimización de la regulación de los recursos psicológicos de los mismos, en el que se propicia la activación de las potencialidades reales que poseen estas personas susceptibles a la formación psicoeducativa (García Peláez, et al., 2020).

El trabajo psicoeducativo tiene dos elementos fundamentales: los conocimientos sobre la enfermedad, los cuales son ordenados, sistematizados y presentados de manera clara, creativa, ágil y oportuna; y la aplicación de este conocimiento en comportamientos o competencias encaminadas a lograr la adaptación y a mejorar la calidad de vida de la persona y de su familia (García Peláez, et al., 2020).

La psicoeducación ha sido un paso de avance en el tratamiento médico y un aporte trascendental para la salud; por tanto, ha constituido y constituye un punto de apoyo en la atención de las pacientes porque facilita que estos acepten su patología, mejoren su adherencia a los tratamientos, además de prever las recaídas a partir de la detención precoz de síntomas (García Peláez, et al., 2020).

Bueno Franco (2019), realizó un estudio acerca de la efectividad de intervenciones aplicadas hasta el momento con el fin de elevar la adherencia terapéutica. Hay ocho prototipos diferentes de intervenciones (técnicas, educativas, conductuales, de apoyo social y familiar, terapias directamente observables, psicológicas, combinadas y dirigidas a los profesionales sanitarios); así como diversas y diferentes estrategias encuadradas en alguno de esos tipos. Los resultados fueron que un gran número de ellas sí conseguían el objetivo perseguido, mejorar los niveles de adherencia en los pacientes; mientras que otras llegando incluso en alguna ocasión a empeorarla. Sin embargo, es de importancia destacar que muchos de esos estudios presentaban un alto riesgo de sesgo, lo que sugiere la necesidad de redefinir los diseños experimentales para mejorar la calidad de la evidencia que avalen intervenciones sobre los pacientes.

No se puede perder de vista que la vida diaria de la sociedad proclama una agresiva cultura de la «buena apariencia» que se ve reflejada en todas partes; en películas, revistas, anuncios, etcétera, por lo general se muestra a personas con buena apariencia y dientes alineados que comunican una condición positiva de la belleza, por lo que en la mayoría de las personas su percepción de imagen está más relacionada con la perfección en los dientes, que con su salud oral, percepción que desde luego influye en su autoestima, por lo que esto demanda un cambio en el modo de operación por parte de los profesionales utilizando las herramientas psicoeducativas.

CONCLUSIONES

Se concluye que la adherencia terapéutica puede tener un papel protector, pues es un comportamiento que contribuye a lo no progresión de la enfermedad, favorece su control, evita las complicaciones y mejora la calidad de vida del paciente. La psicoeducación constituye un punto de apoyo en la atención de niños con tratamiento ortodóncico, siendo de gran importancia porque facilita que estos acepten su patología, mejoren su adherencia a dicho tratamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Mora, I., Lescaille Castillo, Y., Mora Pérez, C., Pieri Silva, K., & González Arocha, B. (2013). Intervención de salud bucal en escolares con hábitos deformantes bucales. *Medisur*, 11(4), 410-421.
- Bueno Franco, P. (2019). Intervenciones para mejorar la adherencia al tratamiento: revisión de los resultados publicados. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Sevilla.
- Bukhari, O. M., Sohrabi, K., & Tavares, M. (2016). Factors affecting patients' adherence to orthodontic appointments. *Am J Orthod Dentofac Orthop.*, 149(3), 319-324.
- Cano Restrepo, J., & Martínez Delgado, C. M. (2019). Adherencia al tratamiento ortodóncico de pacientes adolescentes atendidos en una institución docente asistencial de Medellín. Estudio transversal. *Rev. Nac. Odontol*, 15(28), 1-19.
- Cueto, A., Skog, F., Muñoz, M., Espinoza, S., Muñoz, D., & Martínez, D. (2017). Prevalencia de Anomalías Dento-maxilares y Necesidad de Tratamiento en Adolescentes. *Int. J. Odontostomat*, 11(3), 333-338.
- García Cedillo, Y., Cruz Guillén, Y., Martínez Ramírez, A., & Sánchez-Armáss Cappello, O. (2017). Promoción de la adherencia terapéutica de mujeres con obesidad mediante psicoeducación. *Psychologia*, 11(1).

- García Peláez, S. Y., Colunga Santos, S., & Soler Herrera, M. (2020). The formation of psicoeducative orientation competence in dentistry students. *Rev Hum Med*, 20(1), 124-145.
- González Espangler, L., Mena García, G., Sarmientos Martínez, Y., Durán Vázquez, W., & Romero García, L. (2018). Anomalías dentomaxilofaciales de la atención primaria de salud en escolares de 6-12 años. *MULTI-MED*, 22(1), 12-25.
- Hernández Mazón, E., Vento Blanco, Y., & Silva Galvez, A. (2018). Necesidad de tratamiento ortodóncico en estudiantes de enseñanza media mediante Índice de Estética Dental. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 22(1), 68-75.
- Ibarra Barrueta, O., & Morillo Verdugo, R. (2017). Lo que debes saber sobre la adherencia al tratamiento. Sociedad Española de Farmacia Hospitalaria.
- León Quintela, A., Duque de Estrada Bertot, M. L., Rodríguez Rey, H. M., & Alberty Loforte, K. (2016). Principales factores de riesgo relacionados con el abandono del tratamiento ortodóncico por escolares, adolescentes y adultos jóvenes. *MEDISAN*, 20(6), 770-777.
- Martín Alfonso, L. (2006). Repercusiones para la salud pública de la adherencia terapéutica deficiente. *Revista Cubana de Salud Pública*, 32(3).
- Martínez Ramos, M. R., George Valles, Y., Llópiz Milanés, Y., Pérez Vidal, B., & Bosch Marrero, L. (2017). Características de la oclusión dentaria en niños de 4 y 5 años. *MEDISAN*, 21(11), 3221-3226.
- Miranda Porta, A. R. (2017). Impacto psicosocial de la maloclusión en adolescentes de una institución educativa de Lince – Lima. (Tesis para optar el Título Profesional de Cirujano Dentista). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Montoya Luna, C. P. (2020). Importancia de la empatía en la adherencia terapéutica desde el enfoque cognitivo conductual con niños y niñas. (Especialización en Psicología Clínica). Universidad Católica de Pereira.
- Reyes-Flores, E., Trejo-Alvarez, R., Arguijo-Abrego, S., Jiménez-Gómez, A., Castillo-Castro, A., Hernández-Silva, A., & Mazzoni-Chavez, L. (2016). Adherencia terapéutica: conceptos, determinantes y nuevas estrategias. *Rev. med. Hondur*, 84(3 y 4), 125-132.
- Vargas, M., Herrera, C., & Rocha, L. (2018). Aportes en el abordaje interdisciplinar de la adherencia al tratamiento. *Acta Médica Colombiana*, 43(1).

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

16

ENTRE MÚSICA, PUREZA Y ALMAS, UNA HISTORIA: 40 AÑOS DEL GRUPO ISMAELILLO, LA SEMILLA ESCONDIDA.

BETWEEN MUSIC, PURITY AND SOULS, A STORY: 40 YEARS OF THE ISMAELILLO GROUP, THE HIDDEN SEED

Alegna Jacomino Ruiz¹

E-mail: ajruiz@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2604-0137>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Jacomino Ruiz, A. (2021). Entre música, pureza y almas, una historia: 40 años del grupo Ismaelillo, la semilla escondida. *Revista Conrado*, 17(80), 129-137.

RESUMEN

El pasado 10 de octubre de 2020, se conmemoró el 40 aniversario de la fundación del grupo musical Ismaelillo. Proyecto creado en la provincia de Cienfuegos por el maestro primario Gonzalo Bermúdez, bajo el precepto martiano de la fe en el mejoramiento humano. Problemas de conducta, falta de motivación por los estudios, fueron algunas de las interrogantes que se planteó el maestro como premisas a revertir en sus estudiantes. Diez generaciones de niños, adolescentes y jóvenes han sido partícipes de esta experiencia que ha trascendido las fronteras del país. Giras, premios, así como la opinión autorizada de reconocidos músicos, avalan la trascendencia de un proyecto que hizo época y mostró al mundo la valía de una experiencia pedagógica sin igual. Este estudio muestra en un primer momento las convergencias -aunque distantes en el tiempo- que se evidencian entre José Martí y su obra Ismaelillo y el maestro Gonzalo y su grupo Ismaelillo. En un segundo momento se expone una entrevista realizada al creador del proyecto con el objetivo de mostrar cómo el amor por y para sus alumnos, fue la semilla plantada en un terreno donde sólo se necesitaba la voluntad de hacer y de crear.

Palabras clave:

Música, Ismaelillo, maestro, niños, adolescentes, jóvenes.

ABSTRACT

On October 10, 2020, the 40th anniversary of the founding of the musical group Ismaelillo was commemorated. Project created in the province of Cienfuegos by the primary teacher Gonzalo Bermúdez, under the Martí precept of faith in human improvement. Behavioral problems, lack of motivation for studies, were some of the questions that the teacher raised as premises to be reversed in his students. Ten generations of children, adolescents and young people have participated in this experience that has transcended the borders of the country. Tours, awards, as well as the authoritative opinion of renowned musicians, endorse the significance of a project that made an epoch and showed the world the value of an unparalleled pedagogical experience. This study shows at first the convergences -although distant in time- that are evidenced between José Martí and his work Ismaelillo and the teacher Gonzalo and his group Ismaelillo. In a second moment, an interview with the creator of the project is exposed with the aim of showing how love for and for his students was the seed planted in a field where only the will to do and to create was needed.

Keywords:

Music, Ismaelillo, teacher, children, adolescents, youth.

INTRODUCCIÓN

Azares, caminos que convergen, aniversarios transcurridos, traslucen no siempre con la misma frecuencia, pinceladas de hechos extraordinarios que, trascienden desde la magistralidad de un pensamiento, para convertirse en maravillas de lo esotérico. José Martí y su hijo José Francisco (Ismaelillo), Gonzalo Bermúdez (el maestro) y su grupo musical Ismaelillo: sólo bastaron unos pocos meses para que transcurriera el centenario (1881-1980) entre la idea del alma pura de un hijo y la purificación de una música para el alma.

A partir de las últimas décadas del siglo XIX las relaciones entre José Martí y su familia creada, comenzaron a dificultarse cada vez más debido a que su esposa e hijo *“tan sólo pudieron compartir la vida aproximadamente 58 meses, o sea, unos cuatro años y diez meses de los 16 que tenía Pepito cuando Martí cayó en Dos Ríos. Él estuvo lejos de su amado Ismaelillo, por su entrega a la causa de la independencia de Cuba, once años y dos meses”* (Luzón, 2017, p.53)

Por otra parte las desavenencias con Carmen, su esposa, se hacían cada vez más frecuentes. En una misiva dirigida a su amigo mexicano Manuel Mercado, el 6 de mayo de 1880, Martí le comenta: *“Carmen no comparte, con estos juicios del presente que no siempre alcanzan a lo futuro, mi devoción a mis tareas de hoy”*. Martí (1985, p. 268) Motivo por el cual se separan. Sin embargo, es justo agregar que, durante el transcurso de la vida de José Francisco, Carmen siempre inculcó en él un gran amor y devoción hacia su padre.

Esta situación, creada por un desarraigo que no respondía precisamente a sentimientos, sino a compromisos, marcó profundamente a Martí. Es por ello que luego del fracaso del intento insurreccional de la [Guerra Chiquita](#), con el cual numerosos patriotas cubanos procuraron levantar los ánimos tras el [Pacto del Zanjón](#), Martí se establece temporalmente en [Caracas](#). Para ese entonces ya había sido deportado a España, y años más tarde había fijado su residencia en la ciudad de [Nueva York](#). Desde [esta última urbe](#) participó en los preparativos del mencionado plan insurreccional e iniciaba el que sería su novísimo proyecto nacional liberador.

[Caracas](#), fue la tierra que selló la creación artística e intelectual de Martí, cuando atrapado por amores y desamores, añoranzas y sueños, escribe en [1881](#) su libro de poemas Ismaelillo, publicado al año siguiente en [Nueva York](#). El distanciamiento de su patria, su esposa e hijo, fueron las razones que centraron el nacimiento de este libro cargado de amor; aunque, es a su hijo José Francisco a quien lo dedica. Parte de la dedicatoria, aquí se expone:

“Hijo: Espantado de todo, me refugio en ti. Tengo fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la virtud, y en ti.” (Martí, 1996, p. 6). Concepción que el maestro Gonzalo Bermúdez tomó y asumió, casi cien años después para la creación de su grupo Ismaelillo; paradigma de un proceso pedagógico de formación de valores éticos y morales de amplia dimensión, que logró consolidar en el tiempo, un proyecto humanista, lleno de bondad, nobleza y visión de futuro, mediante la aplicación de la música, la cual tiende a obrar sobre los hombres haciéndolos mejores.

Ismaelillo, proviene del nombre bíblico *Ismael*, hijo de Abraham y Agar. La etimología de esta palabra, es aún tema de discusión, sin embargo, existen coincidencias en cuanto a su significado, *ser fuerte contra el destino*. Es con este nombre con el que José Martí bautizó en su corazón a su hijo y es el conjunto de los 15 poemas que componen el libro, los que describen la más pura esencia de amor paternal que jamás se haya podido narrar. Ellos transmiten dulzura, paz, ternura, no sólo como un brevísimo de amor paterno, sino de cómo Martí ansía sea su *Príncipe enano* (título de uno de los poemas). Otras son las poesías que también conforman y embellecen este libro, ellas son: *Sueño despierto, Brazos fragantes, Mi caballero, Musa traviesa, Mi reyecillo, Penachos vívidos, Hijo del alma, Amor errante, Sobre mi hombro, Tábanos fieros, Tórtola blanca, Valle lozano, Mi despensero, y Rosilla nueva* (Martí, 1996).

Esta obra de poesía, es declarada como la de mayor significación del [modernismo](#) en América. Martí no creía en el *arte por el arte*, sino que la poesía debería ser utilitaria, un catalizador social. Temáticas como la ausencia de amor por su hijo, la hostilidad hacia la vida moderna y el materialismo, la fe, la protección, el consuelo, y la inspiración; se presentan como un leitmotiv en el texto. Por otra parte, conferir al color blanco, el valor tradicional de pureza, castidad, perfección y belleza moral, es sugerir la eterna presencia del hijo y su influencia purificadora.

Pareciera que estas ideas expuestas, se extrapolaban en el tiempo. Los consejos hacia el obrar bien, la defensa de sus muchachos en cualquier circunstancia, así como el cariño y la exigencia constante formaron parte de la vida de los Ismaelillos de Gonzalo. Aunque increíble, hasta los colores se hicieron partícipes de estas analogías. Cuenta una de sus ex-integrantes que *“el telón de fondo de la mayoría de los teatros es de color negro, igual sucede en los estudios de televisión, es por ello que, para que el grupo resaltara en cada actuación, el maestro pedía que nos visitáramos de color blanco. Además, opinaba que el negro se hacía muy fuerte para niños y adolescentes, el blanco sin embargo le inspiraba frescura, juventud, limpieza en el*

escenario". (I. Hernández Becerra, comunicación personal, 21 de mayo de 2011)

El compromiso y la convicción de no fallar ni en los momentos más difíciles acompañaron tanto al Ismaelillo de Gonzalo, como al de José Martí. Dos momentos cruciales marcaron la vida de José Francisco Martí y Zayas-Bazán. Uno, cuando todavía adolescente, e independizándose por sí solo de su familia materna, decide integrar las filas del Ejército Libertador a las órdenes del general Calixto García, y el otro cuando responde a una injuriosa misiva del periodista Ramón Vasconcelos, destacado por su servilismo a la oligarquía cubana. En la misma hace algunas referencias importantes:

Hace treinta años, a los diez y siete de edad, señor Vasconcelos, no usaba yo uniformes de galones dorados, ni sable centelleante, ni abultadas hombreras de oro, sino la guerrera y pantalón de mambí, mi machete paraguayo en la cintura y sobre el hombro izquierdo la bandolera en que llegué a ostentar las estrellas de capitán, y entre mis diplomas conservo con especial orgullo uno que tiene una nota firmada por aquel caudillo, que ostentaba en su frente luminosa la afirmación indeleble de su heroísmo, y que textualmente dice *"por su heroico comportamiento sirviendo en el cañón dinamita en la toma de la ciudad de Tunas de Bayamo"*; Calixto García... *Tengo para mí, sin embargo, la satisfacción del deber cumplido; fe y esperanza en la utilidad de la virtud y en el mejoramiento humano*". (Barnet, 2018)

Sirva este último juego de palabras que pertenece a la dedicatoria que su padre José Martí le realizara en su libro *Ismaelillo*, para reafirmar su convicción patriótica, humana. La misma que el maestro Gonzalo Bermúdez utilizó como concepción de creación de su gran obra, el grupo musical Ismaelillo. *El maestro*, como todos le llaman a Gonzalo Bermúdez, decidió siempre al igual que José Francisco estar del lado del deber y no del que mejor sirve, cuando abandona sus estudios de Ingeniería Agrónoma en el Instituto Juan P. Carbó Serviá en La Habana, para responder al llamado de Fidel para maestros voluntarios en el Escambray, con solo 16 años de edad. Esos fueron los cimientos que encontró una fértil tierra para comenzar el abono de una semilla que ya había sido sembrada. Con un año más contaba el Ismaelillo de Martí cuando también se alistó para emprender la lucha. Destino, causalidades o casualidades que emergen sin siquiera provocarse.

A partir de ese día, de esa inusitada vocación por el magisterio de Gonzalo es que comienza esta historia, la cual marcaría pautas en la pedagogía cubana de todos los tiempos. La música desde entonces, fue su compañera y guía. Varias *zonas de silencio*, conocieron del trabajo

de aquel joven profesor. En el Escambray fundó la primera coral de niños serranos, y luego pasó a trabajar en la zona de Juraguá en la provincia de Cienfuegos. Al poco tiempo pasó al municipio de Abreus, donde obtuvo con su coro el Primer Premio Nacional en Santiago de Cuba.

A la par de este trabajo se graduó de maestro en 1970, y consolida sus conocimientos que tan activos habían sido en la praxis a través de una empírea colmada de talento y deseos de hacer. El maestro se establece en la capital cienfueguera, y dedica su trabajo al fortalecimiento cultural de la comunidad de O' Bourque, zona de pescadores, donde comienza a combinar la música con el hogar, la escuela y la comunidad. Luego se traslada al seminternado de la escuela primaria Julio Antonio Mella de la ciudad de Cienfuegos, y allí funda la primera banda rítmica que amplió los repertorios tradicionales. La inserción de la **música** popular cubana en sus interpretaciones, no sólo constituyó otro logro para el maestro, sino que rompía con los esquemas escolásticos que trazaban otros profesores de rutina en diversas instituciones educativas del país. Es significativo destacar que en este mismo plantel funda un coro polifónico con el que participó en el XI Festival Mundial de la Juventud y los Estudiantes, sin embargo, la década venidera le traería al maestro una de sus más grandes satisfacciones: la creación de su gran obra.

DESARROLLO

En febrero de 1980, el maestro pasa a formar parte del claustro de profesores de la escuela Capitán Pedro Romero Espinosa, ya que había solicitado por necesidades personales trasladarse a una escuela de una sola sesión. Según cuenta Gonzalo:

Esta era una escuela de nueva creación, que se formó con alumnos de otras dos escuelas y **lógicamente** el alumnado era en su mayoría niños **difíciles**, con desamor por la escuela y la familia **ausentes** en su mayoría a las necesidades de los procesos docente-educativo. Es entonces que preocupado por el poco tiempo para concluir el curso y los problemas de mis alumnos de quinto grado que no estaban preparados para vencer los objetivos del curso, comencé ya con la experiencia de centros anteriores, a vincular a todos los alumnos y maestros en el trabajo sociocultural con el objetivo de hacer que todos vinieran no solo a recibir su instrucción pedagógica curricular sino en busca de la **estabilidad emocional** que les proporcionaría el estar vinculados a actividades culturales, donde se realizaban como **artistas** y podían mostrarse ante sus familias y la sociedad como entes diferentes y de una vez, estaban empleando el tiempo libre en actividades positivas que le estaban enamorando de la escuela y sus

profesores. (Bermúdez Toledo, comunicación personal, 12 de septiembre, de 2020)

En esta institución educativa la creación del maestro Gonzalo no fue menor. Enseguida formó coros, danzas, bandas rítmicas, dúos, tríos y todo conjunto que le sirviera de inspiración para su motivación. Por ello el maestro continuó alegando:

Los estudiantes asistían todos los días, incluyendo los fines de semana y noches a ensayar, ello posibilitó dar los repases de asignaturas con falencias y así se elevó el proceso docente educativo para un final de curso exitoso en todos los grados. Pero llegó el periodo vacacional y no era prudente dejar que volvieran a su medio y perder lo logrado. Entonces se me ocurrió conformar una comparsa infantil para *desfile* en el tiempo de carnaval por el barrio. Es entonces que en la Casa de la Cultura **Benjamín Duarte** se enteran de lo que estábamos haciendo y se personaron para apoyar el trabajo e invitarnos a participar en el Carnaval de Cienfuegos 1980. Así nos dieron telas y zapatos que con ayuda de los padres se confeccionaron los trajes y se presentaron durante todo el carnaval *la comparsa Infantil de la Escuela Pedro Romero*, primera de su tipo porque los que tocaban eran niños también, los mismos que integraban la banda de la escuela y la parte coreográfica integrada por todos los alumnos incluyendo los maestros que nos apoyaban en el cuidado y organización del trabajo. Así nuestra comparsa compitió en el carnaval y obtuvo premio. Pero acabó el carnaval y se daba la misma situación. Es entonces que se me ocurrió proponer a los alumnos más difíciles hacer un grupo musical. (Bermúdez Toledo, comunicación personal, 12 de septiembre, de 2020)

Surgía de esta forma, la idea de creación del Ismaelillo. Para ese entonces el maestro y sus muchachos, necesitaban no sólo de una preparación especializada, sino de los instrumentos musicales para llevar a cabo tal propósito. En medio de esta situación, el maestro se entera que, a una orquesta de la Casa de la Cultura, que llevaba por nombre *Melodías cubanas*, le faltaba el pianista y director. De inmediato se presenta, y comienza a ensayar con ellos los fines de semana, ya que sus integrantes no todos eran de Cienfuegos y se hacía difícil reunirlos a todos. Sin embargo, el objetivo era poder disponer de los instrumentos para organizar el grupo musical que había prometido hacer a sus alumnos *difíciles*. Con respecto al día de fundación del grupo, el maestro comenta: *“El 10 de octubre de 1980 como no había clases los llevé a la Casa de la Cultura para que vieran los instrumentos con los que haríamos el grupo musical. Cada uno escogió el instrumento que le gustó y por eso se marca esa fecha*

como la de fundación del grupo” (Bermúdez Toledo, comunicación personal, 12 de septiembre, de 2020)

Sus primeras actuaciones, se realizaron en centros escolares, barrios, en festivales de artistas aficionados, chequeos de emulación, así como en conmemoraciones artísticos-culturales.

Ya conocidos como agrupación infantil fueron invitados al estudio de grabación de la EGREM. La musicóloga María Teresa Linares, además de fungir como productora de su primer LD *Galaxia*, realizó las notas del mismo. Los llamó como *excepcional grupo de niños* y denominó al maestro como *modesto profesor de primaria*. Y continuó expresando:

Este profesor Gonzalo Bermúdez Toledo, Vanguardia Nacional de Educación, después de analizar la vocación y condiciones de los niños para la música se dio a la tarea de organizar un grupo musical sin tener conocimientos de música.

Ideó un sistema mnemotécnico para que los niños pudieran recordar mediante su lectura los valores, alturas sonoras y tempo correspondientes; así como algunos detalles de matices y ejecución. Para ello utiliza la numeración de la digitación de los instrumentos cerrada en un círculo, los signos de minutos y segundos, las ligaduras, los puntos de picado y los reguladores usados en la lectura musical tradicional, así como signos convencionales para los sonidos lisos y tremolados. También les preparó los arreglos instrumentales para la composición del grupo: Trompeta 1ra, trompeta 2da, trombón, saxo alto, órgano, batería, tumbadora, guitarra y bajo eléctrico y algunos efectos de percusión. El trabajo con los niños incluye el de creación, ejemplo del cual es el número *Baila mi palo de mayo* creación colectiva donde incluyen elementos de la música de nuestro hermano pueblo nicaragüense.

Los resultados de este trabajo se evidencian en este disco. Las limitaciones que pudieran notarse en esta grabación se deben a las propias de su naturaleza infantil –ni formación del labio ni desarrollo del diafragma, necesarios para los instrumentos de viento y la ausencia de conocimientos musicales. Son niños que apenas rebasan la enseñanza primaria, que han ganado premios, lo que se traduce en alegría, sentimiento gregario, responsabilidad colectiva, niños que se sienten felices ante los éxitos continuados que tienen un amplio repertorio en todos los estilos de la música cubana, latinoamericano, infantil y moderna.

Estos niños han terminado una etapa experimental y se aprestan a recibir la enseñanza técnica musical junto con la enseñanza secundaria en la Escuela Nacional de arte,

para con estas bases ser, en un futuro, un grupo de músicos eminentes como los que han salido de aquellas aulas para enfrentarse a concursos internacionales y ganar mayores méritos para su patria (Linares, 1985).

En 1986, tuvo lugar la serie televisiva *La semilla escondida* del realizador Lázaro Buría que obtuvo premio Caracol y fue una de las de mayor popularidad en el país. Al año siguiente el grupo Ismaelillo graba otro LD, bajo el mismo título de la serie. En notas de la contraportada el trovador y compositor cienfueguero, García (2017), expone: *“Dijo Martí que una escuela es una fragua de espíritus y la sabiduría permanente de estas palabras pueden hacerse canto en el quehacer diario del Ismaelillo”*.

Entre libros y bicicletas salen de la escuela a casa del maestro y allí, sobre el bullicio alegre de sus años, arman sus instrumentos como abren sus libretas en el aula. Se diría que la escuela viene con ellos. Así los vi cuando comenzamos este trabajo, y aunque los conocía, no fue hasta entonces que penetré en ese mundo de realidad y fábulas.

Gonzalo Bermúdez ha logrado a mi juicio lo más importante desarrollar, no solamente un grupo musical con buenos resultados en la aceptación popular sino un colectivo infantil preparado para la vida desde un prisma pedagógico que abarca una integralidad formativa digna de tomarse en consideración ...lo prodigioso de este grupo ha sido el amor, la entrega y dedicación del maestro a sus alumnos para despertar en ellos más allá de la clase el interés de la entidad del tiempo libre en una de las labores más hermosas del hombre: el arte. Y con el desenfado propio del que desconoce fronteras técnicas, han logrado resultados palpables evadiendo con entrega y disciplina los escollos formales que aguardan el camino del éxito... el tiempo, ese incansable corredor de distancias, impulsa con soplos de Cupido el barquito de papel de sus primeros sueños; y, en ese viaje, tocarán puerto en diferentes zonas de la vida; la medicina, la construcción, el magisterio, el arte ¿por qué no? Pues aun cuando quisiéramos detenerlos con la gracia imborrable del encanto, sabemos que habrán de impregnarle a cada obra futura esa savia amorosa y colectiva con que han sido educados.

Propongo oír este disco con la misma fruición con que leemos la Edad de Oro, tal vez desempolvemos su música escondida (García, 1987).

El éxito de la joven agrupación conllevó la realización de giras por diferentes países como: España, Noruega, Finlandia, Holanda, Colombia, Francia, Ecuador y Bélgica; así como la participación en los XV Juegos Centroamericanos y del Caribe en República Dominicana, donde fueron condecorados con la medalla de oro por

el presidente del comité Olímpico de esta nación. Entre sus reconocimientos destacan: Premio Nacional Rubén Martínez Villena; Gran Premio en el Festival de la Radio y la Televisión; Primer Premio del Festival de Canto Libre en Noruega; Premio de Educación Artística en IV Jornada Pedagógica Nacional; Primer Premio Festival Internacional de Holanda; Primer lugar en Evento Internacional de música en Madrid, España; *Pequeños Gigantes de la Salsa* en el Festival Internacional de Cali, Colombia; Orden al Mérito por la Cultura Cubana; Premio *Caracol*; Premio Nacional de Cultura Comunitaria; Premio *Los zapatos de rosa* entregado por Fidel Castro Ruz, entre otros.

Su música se enalteció en diferentes escenarios del país y del mundo y compartieron con personalidades como el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, Raúl Castro, Vilma Espín, Juan Almeida Bosque, Carlos Rafael Rodríguez y primeros secretarios del PCC. Del mundo artístico, con músicos y agrupaciones como: NG La Banda, Celina González, La Aragón, Los Van Van, Juan Luis Guerra, Dissie Guillespi, Arturo Sandoval, Sonia Silvestre, Víctor-Victor, Grupo *Menudo*, Frank Fernández, Elena Burke, Isaac Delgado, Omara Portuondo, entre otros.

Las generaciones de Ismaelillos que se han ido sucediendo, no tienen ni un principio ni un final, porque a ninguno de sus integrantes nunca les ha gustado tener un límite en cuanto a su estancia en el grupo, sin embargo, el maestro es quien decide de acuerdo al tiempo transcurrido, nombrar la nueva generación.

Conducir la 10ma generación en el arribo a los 40 años de creado el Ismaelillo ha significado un reto para cultura y la pedagogía cubana. Actuaciones del grupo se han extendido a lo largo de todos los rincones del territorio nacional o en cualquier otro país, en una fábrica, una escuela, en un hospital, en los parques, las plazas, un hotel, o una playa, en ocasiones para miles de espectadores, otras para un reducido grupo de invitados cubanos o extranjeros, que en el Ismaelillo han reconocido baluarte de la cultura nacional.

Algunas opiniones autorizadas, específicamente en el campo de la enseñanza y la pedagogía cubana, han expuesto sus criterios sobre este fenómeno. La doctora Lidia Turner comenta: *“(...) cuando los escuché por primera vez me sorprendí por la maestría que demostraron con cada ejecución de los instrumentos (...). Pero luego cuando conocí su historia, todo lo que se escondía detrás de esa pasión, esa entrega diaria por la música, mayor fue mi admiración. Comprendí que dentro de cada ser se esconden maravillas, lo que hay que saberlas apreciar y sacarlas a la luz. Luego con La semilla escondida este concepto se hizo llegar a toda Cuba”* (Neninger, 2016)

El profesor Eduardo Torres-Cuevas, por su parte cuenta: *“Fui uno de los más grandes admiradores de la primera generación del Ismaelillo. Yo le seguí como oyente. Desde mi punto de vista este proyecto constituye uno de los fenómenos musicales y más que musicales, pedagógico, social, psicológico, más importante que existió en su momento. Lo que más me impresionó fue su significación por rescatar jóvenes con dificultades sociales, jóvenes que luego demostraron tremendas cualidades y una calidad enorme. Fue única su impronta pues logró tener una calidad a la altura de los grupos profesionales... Fíjate si la pegada de ellos fue tal que le llegaron a componer una canción al comandante y el la escuchó por ellos mismos”*. (Neninger, 2016)

En vísperas del 40 cumpleaños de este proyecto celebrado el 10 de octubre del 2020, el maestro Gonzalo Bermúdez Toledo (Maestro) director del grupo musical Ismaelillo, accedió a una entrevista.

1. Maestro en el 2020 el grupo Ismaelillo arribó a sus 40 cumpleaños. Si tuviera que definir o caracterizar cada período por el que han transitado todas las generaciones de Ismaelillo ¿Cómo lo haría? ¿Cuáles serían las diferencias y a su vez las semejanzas que han marcado a cada uno de ellos? (Teniendo en cuenta que varias generaciones pueden haber pertenecido a un mismo período histórico).

(Maestro): A los años ochenta perteneció la primera y la segunda generación. Sin embargo, en los inicios de los noventa surge la tercera marcada por el período especial y antes de cerrar esa década vio la luz la cuarta y la quinta generación. Ya el siglo XXI trae consigo desde la sexta hasta la actual décima generación.

Lo que caracterizó siempre a los distintos períodos fue la necesidad de buscar soluciones a problemáticas psicopedagógicas y conductuales del alumnado en la escuela, así como la necesidad de aunar voluntades entre el hogar, la escuela y la comunidad. Por otra parte, existen etapas que siempre formaron parte de cada período.

Etapas

1ra-Descubrimiento, 2da-Búsqueda e investigación, 3ra-Desarrollo, 4ta-Multiplicación, 5ta-Aplicación.

La primera etapa está caracterizada por estudiar o analizar la problemática que afecta, que en este caso puede estar determinada por: el desamor por la escuela, la desunión familiar para con la escuela, el abandono pedagógico o los problemas de conducta.

A una segunda etapa desde un sentido muy poético, la pudiera comparar con la Siembra, determinada por esa

constante búsqueda de las semillas y tratamientos para la propia siembra.

Ya en la etapa de Desarrollo, trato de seleccionar un estabilizador emocional como vía para emprender el proceso de recuperación y rehabilitación de los alumnos según sus necesidades. (el camino siempre fue las artes, y entre ellas, la música)

La cuarta etapa está definida a partir del desarrollo de actividades positivas para ocupar el tiempo de los alumnos y en estrecho vínculo con esta, vincular a todos los alumnos y al personal docente en la tarea como factor fundamental de la quinta etapa.

2. Ismaelillo surge en 1980. Con el devenir de los años cambia el imaginario de las sociedades, sus símbolos, el modo de comportamiento de los que la habitan, sus diversas maneras de ver la vida y por otra parte el contexto musical cubano se ha visto confrontado ante la inclusión de nuevas sonoridades. Ante estas cambiantes realidades sociales y musicales ¿Cómo esta agrupación ha podido mantener su esencia a lo largo de 40 años?

(Maestro): Ha sido por dos factores en lo fundamental:

- Por la claridad de ideas en cuanto a qué es necesario inculcar a las nuevas generaciones para que se establezcan emocionalmente y se cultiven en el desarrollo de un gusto estético que responda a las necesidades de la sociedad cubana.
 - El trabajo sistemático y el trabajo con la familia para el apoyo necesario en pos de las transformaciones psicopedagógicas y socioculturales. El amor y la exigencia.
3. Para el trabajo con niños, adolescentes y jóvenes como uno de los sectores más vulnerables y a su vez espinosos de la población, se necesita no sólo deseo, tesón, exigencia, sino mucho amor. ¿Cuál ha sido su método a seguir? ¿Cómo lograr que usted sea tan amado y a la vez tan respetado por sus alumnos?

(Maestro): La esencia de ese resultado nunca estuvo tan premeditado, pero asumo que se debe al estudio de las necesidades de los alumnos desde todos los puntos de vista, predicar con el ejemplo y educar a través del amor, el rigor de modo individual y colectivo. Puedo agregar también el estímulo constante a los resultados de los esfuerzos de los alumnos y la conversación incansable sobre cómo lograr ser mejores con apoyo en todo momento, siempre inculcando valores.

4. Todos sus alumnos, lo recuerdan no solo como un maestro sino como alguien muy especial que aprecian como a una familia. ¿Por qué?

(Maestro): Porque analizo, profundizo y observo sus necesidades para vincularme a sus soluciones. Porque me preocupó por todo lo que tenga que ver con ellos, desde el punto de vista individual y social.

- Algunos conocen que usted es profesor de matemáticas, pero ¿por qué decide en los años ochenta escoger a la música para mejorar el comportamiento de sus estudiantes? ¿Qué de especial le vió a esta manifestación artística?

(Maestro): La música a diferencia de otras manifestaciones del arte se convierte en un estabilizador emocional donde se usan los dos lóbulos cerebrales, logra la abstracción del individuo y le produce estados de ánimos. Se ha comprobado que *asisten más personas a un concierto de música que al de otra manifestación*.

- Existen algunas publicaciones que recuerdan el porqué del nombre de Ismaelillo, sin embargo, aún es por algunos, desconocido. Pudiera volver a acotar ese aspecto.

(Maestro): Cuando el grupo hace su primera presentación en la Casa de Cultura Benjamín Duarte de Cienfuegos en diciembre de 1980, el director de esta institución en aquel entonces José Raúl Pérez Machado (Bayolo), me pregunta que cómo se llamaba el grupo y le contesté que era el grupo de la escuela primaria Pedro Romero Espinosa. Enseguida me dijo que había que ponerle un nombre y él mismo propuso el nombre de *Ismaelillo*. Cuando se lo comenté a los muchachos les gustó y se aceptó. *Después comprendimos la profundidad y el compromiso de llevar ese nombre*.

- ¿Qué significado tiene (en lo personal) para usted entonces Ismaelillo? Ese título con el que José Martí titula su primera obra publicada de toda su producción poética y la que le dedica a su hijo a quien bautizó en su corazón con el nombre bíblico de Ismael, hijo de Abraham y Agar, por significar ser fuerte contra el destino.

(Maestro): Creo que fue la coincidencia el hecho con que se asume el nombre Ismaelillo o el premio al esfuerzo y a las intenciones con que se gestó, trabajó y se trabaja este proyecto.

- La dedicatoria de Martí a su hijo expuesta en el libro *Ismaelillo* es la que usted siempre ha tenido como fuente de inspiración e hilo conductor del proyecto. Hijo: Espantado de todo me refugio en ti. Tengo fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la virtud, y en ti (...) ¿Qué factores determinaron un mismo propósito entre José Martí y su hijo y el maestro Gonzalo con sus alumnos?

(Maestro): Siempre he estado convencido de que *el ser humano puede mejorar*, solo hay que convencerle, guiarle y ser constante en ese empeño. Por otra parte, Martí con respecto a su hijo planteaba que en él se refugiaba, y yo, que asumo ese rol de padre ante mis alumnos, en ellos me refugio y les junto para llevarlos a un plano superior de sus vidas y sentirme orgulloso de ellos, porque tienen derecho a ser mejores.

- Usted ha contado con el privilegio de recibir felicitaciones y reconocimientos de la mano del Comandante en Jefe Fidel Castro. ¿Qué compromiso ha implicado que su grupo responda al legado de Martí y de Fidel, -los dos hombres que pensaron a Cuba-?

(Maestro): *El compromiso*. La deuda con quien nos salvó de las penurias y los desmanes del capitalismo que viví y sufrí en carne propia y que tenemos el deber de contribuir a pagar por y para las generaciones del futuro cubano.

- Su grupo ha respondido siempre a los pedidos y al llamado de la Revolución, de su Partido y Gobierno (actos patrióticos, tribunas abiertas en todo el país, conmemoraciones de gran arraigo político, etc.) ¿Tiene algo que ver esa tradición de lealtad a la patria, con la forma en que transcurrieron sus años de infancia y juventud?

(Maestro): Claro que tiene que ver. Mi padre perteneció a la clandestinidad por la que sufrió cárcel en reiteradas ocasiones y desde niño fue el ejemplo que tuve con una recia educación de gratitud eterna a los logros del proceso revolucionario. Además, tuve la oportunidad de contribuir a la Alfabetización dando clases a adultos en el Escambray en las noches. Durante el día fungía como maestro primario multigrado en la Escuelita de Montañas cito en Moñito, Jibacoa, que pertenecía a Manicaragua, antigua región Escambray, donde fundé la primera coral de niños serranos del país.

- ¿Qué requisito debe cumplir un niño(a) que quiera ser un Ismaelillo? Luego de transitar por el grupo ¿cómo le gustaría que caracterizaran a ese muchacho ya Ismaelillo?**

(Maestro): Son sólo dos los requisitos: querer y que demuestren aptitudes por la música. Siempre he deseado que a un Ismaelillo lo caracterizaran como buen hombre o mujer, padre o madre de familia.

- Ismaelillo no sólo es música, es también educación. ¿Qué satisfacción siente cuando sus alumnos lo esperan para todos juntos sentarse a la mesa o cuando conjuntamente con el montaje de una canción, le enseñan sus notas satisfactorias de culminación de un curso escolar?

(Maestro): Siento que tengo el deber cumplido y

que son la familia soñada.

13. El repertorio del grupo Ismaelillo siempre ha sido muy variado, piezas cubanas, clásicos internacionales, infantiles, patrióticas, destacándose siempre el buen gusto y la defensa de nuestros más intrínsecos valores cubanos. ¿Cómo hoy logra con nuevas generaciones, continuar preservando ese repertorio?

(Maestro): El repertorio y la defensa de las raíces cubanas las logro a partir de inculcar el gusto estético a través del trabajo sobre la fineza que cultiva la sensibilidad humana, propiciando el disfrute de lo nuestro como defensa de la nación.

14. La pieza *Baile de Máscaras* se convirtió en el tema que caracterizó a Ismaelillo. ¿Cuál es su historia?

(Maestro): La pieza *Baile de Máscaras* es una versión de un tema canadiense *Le bal masqué* -El baile de las máscaras- de la zona de Quebec, que escuché en el hotel Rancho luna de Cienfuegos, tema con el que terminaba la animación de los espectáculos que se hacían para turistas y que les sacaba a dar *brincos* porque es un tema tradicional de esa zona. Entonces hice una versión instrumental con otro ritmo, donde no se implicara el uso del texto en francés y solo usamos algunas palabras luego de su traducción al español. Con este tema los muchachos hacían juegos coreográficos e intercambiaban con ese público con el que tuvimos oportunidad de trabajar durante una temporada. Fue cuando me di cuenta que daba un final festivo y de intercambio con el público, y decidí dejarlo como cierre de cada actuación o concierto. Además, cuando se gestó la filmación del serial *La semilla escondida* en 1986, fue el tema escogido por el director Lázaro Burúa como tema del mismo.

15. Ismaelillo nace en una ciudad moderna, marcada desde su tradición ancestral por un refinado gusto musical. ¿Qué de especial tiene y a la vez con qué retos convive esta agrupación en un sitio como este? ¿Se comporta igual el público en regiones del oriente de la Isla que en su propio Cienfuegos?

(Maestro): Afortunadamente y para asombro nuestro el comportamiento del público en todas las regiones del país y en todos los países visitados ha sido el mismo. **El secreto:** Ver niños o adolescentes haciendo cosas serias con el desenfado de quien no sabe profundamente lo que hace desde el punto de vista técnico-artístico.

16. ¿Cómo desearía que se realizase un tributo de su Cienfuegos para la agrupación?

(Maestro): Considero que debieras preguntarme como desearía que la agrupación Ismaelillo rindiera *tributo a su Cienfuegos*.

17. El proyecto Ismaelillo hoy se ha ampliado. ¿Qué ha incorporado el maestro en estos últimos años de las primeras dos décadas del siglo XXI?

(Maestro): Ismaelillo se ha ampliado. Hemos incorporado más música cubana tradicional y mayor exigencia en la interpretación escénica.

18. El destino propició que usted fuera el hacedor de esta gran obra que ha trascendido las fronteras cubanas. Sin embargo, el camino no siempre ha sido de rosas. ¿Qué lección aprendida le queda a pesar de incomprendimientos e insatisfacciones que en determinadas épocas ha tenido que enfrentar?

(Maestro): La única lección aprendida es que hay que trabajar por los niños. Ellos no tienen derecho a esperar.

19. ¿Cómo soñaría los próximos 40 años?

(Maestro): Viendo que en todo el país se trabajaran proyectos similares donde los niños, adolescentes y jóvenes encuentren un lugar donde soñar.

20. Siempre el grupo contó con generaciones de relevo ¿aún se mantiene ese relevo asegurado de Ismaelillo?

(Maestro): Las generaciones de relevo nunca fueron premeditadas, han sucedido por la aspiración de nuevos aspirantes que motivados se acercan o sus padres les traen. En ese aspecto, el trabajo de difusión por los medios de comunicación es fundamental y en la actualidad se adolece un poco del mismo.

21. El proyecto Ismaelillo ha formado parte de varios intercambios de experiencias en Cuba y otros países. Pudiera hacer alusión de ¿cómo se han beneficiado y enriquecido ambas partes en este intercambio?

(Maestro): En primer lugar, darnos cuenta que estamos en el camino correcto, de que las experiencias aplicadas en otros lugares de nuestro país o del mundo, pueden ser adaptadas, desde nuestra contribución, al desarrollo general de nuevas generaciones y por otro lado el enriquecimiento de conocimientos para asumir mayores y mejores retos en los resultados del trabajo sociocultural.

22. Si tuviera que recordar acontecimientos, fechas y personalidades significativas que han marcado la historia y el devenir del grupo Ismaelillo ¿Cuáles no dejaría de mencionar?

(Maestro): La primera presentación del grupo en diciembre de 1980, donde fueron aplaudidos por un público por primera vez que no era el de escuela; el estreno de la canción *Feliz Día* dedicada a nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro en el 7mo Congreso de la FEEM en el Palacio de las Convenciones, con su presencia; la conversación con Fidel en el Laguito luego de obtener el Primer Premio Internacional Pedagogía 1986, y la condecoración

de Fidel a mi persona el 1ro de noviembre de 1996, en el Palacio de Convenciones con *Los Zapaticos de Rosa*.

23. ¿Cuáles son los retos que tiene hoy el maestro y su grupo para los años venideros?

(Maestro): Propiciar la formación de profesores del propio proyecto para dar continuidad a la obra y poder generalizar el mismo a otras provincias y municipios. Así como lograr un mayor apoyo institucional.

Ya adelantándonos a este sueño tenemos organizados un proyecto en Sancti Espíritus con más de 40 niños, adolescentes y jóvenes *Espíritu de Ismaelillo*, con características similares desde el punto de vista integracional y de resultado sociocultural.

24. Si Ismaelillo no hubiera nacido en un país como Cuba ¿qué de igual o diferente o hubiera sido todo?

(Maestro): Si Ismaelillo no hubiera nacido en Cuba no es posible, sólo en Cuba puede nacer un *Ismaelillo*. (Bermúdez Toledo, comunicación personal, 12 de septiembre, de 2020)

CONCLUSIONES

Luego de 40 años de sostenido trabajo del grupo musical Ismaelillo de Cienfuegos, se hizo necesario realizar un análisis al interior del mismo, para conocer desde un pensamiento martiano y creador los puntos en común, de inspiración y fundamento en los que se basó el maestro Gonzalo para mantener esta gran obra. Ello es reafirmado en la entrevista que se le realizara por motivo de tal aniversario.

Las coincidencias en el tiempo o las causalidades de la vida mostraron que casi al cumplirse un centenario de creación (1881-1980) dos extraordinarios hechos confluyeron en similitud de pensamientos e ideales: la creación del libro de poemas que José Martí dedica a su hijo José Francisco (Ismaelillo), y el surgimiento por Gonzalo Bermúdez (el maestro) del grupo musical Ismaelillo, este último bajo la concepción de *la fe en el mejoramiento humano*. Frase que toma el maestro de la dedicatoria que Martí le hace a su hijo en el mencionado libro de poemas.

Con solo 16 años de edad el maestro abandona sus estudios de Ingeniería Agrónoma para responder al llamado de Fidel para maestros voluntarios en el Escambray. Con un año más contaba José Francisco cuando decide integrar las filas del Ejército Libertador a las órdenes del general Calixto García. La concepción de no fallar a la patria fue la que enlazó a estos dos hombres.

El surgimiento del grupo Ismaelillo y su trascendencia en el tiempo demuestra la validez de un proyecto en pro de

mejorar conductas, comportamientos y elevar la calidad de vida de niños, adolescentes y jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnet, A. (2018). *José Francisco Martí y Zayas-Bazán: El Ismaelillo de José Martí*. Cuba periodistas.
- García, L. (1987). *Notas del disco La semilla escondida*. (Disco estéreo LD-4128). EGREM.
- Linares, M. (1985). *Notas del disco Galaxia*. (Disco estéreo LD-4127). EGREM.
- Luzón Pí, P. (2017). *Vida de Ismaelillo. El hijo de Martí*. José Martí.
- Martí Pérez, J. (1985). *Poesía completa*. Edición Crítica.
- Martí Pérez, J. (1996). *Ismaelillo*. Pueblo y Educación.
- Neninger Vega, B. (2016). *El Grupo Musical Ismaelillo (primera generación). Su significación desde la Sociología de la Música*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Cienfuegos.

17

ESTRATEGIA METODOLÓGICA QUE PREPARA AL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

METHODOLOGICAL STRATEGY THAT HE/SHE PREPARES TO THE EDUCATIONAL ONE FOR THE TEACHING OF THE SPELLING WITH INTERDISCIPLINARY FOCUS

Tahiris de los Ángeles Rodríguez Díaz¹

E-mail: throdriguez@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8627-3584>

Arlex Alcibíades Valdés González¹

E-mail: avaldes@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4138-9780>

Osleidy Mantilla Suárez¹

E-mail: osleidym@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3018-8230>

Sulany Sánchez Curbelo¹

E-mail: surbelo@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9716-4260>

¹ Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez Díaz, T. Á., Valdés González, A., Mantilla Suárez, O., & Sánchez Curbelo, S. (2021). Estrategia metodológica que prepara al docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. *Revista Conrado*, 17(80), 138-151.

RESUMEN

La investigación realizada responde a la necesidad de dotar a los docentes de las herramientas necesarias para atender las limitaciones ortográficas de los estudiantes desde todas las asignaturas del currículo, para formar un profesional con adecuadas habilidades comunicativas. Tiene como objetivo proponer una estrategia metodológica que prepara al docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Este resultado emergió de la investigación acción participativa realizada en el colectivo de carrera de Educación Primaria de la universidad espiritana. Se utilizaron para ello métodos como el analítico-sintético, inductivo-deductivo y modelación, así como la observación participante, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, que favorecieron la fundamentación del problema, la constatación de su estado real, la construcción y la puesta en práctica de la estrategia.

Palabras clave:

Preparación, docente, ortografía, enfoque interdisciplinario, estrategia metodológica.

ABSTRACT

The investigation responds to the necessity of endowing to the educational of the necessary tools to assist the orthographic limitations of the students in all the subjects of the curriculum, to form a professional with appropriate talkative abilities. The objective is to propose a methodological strategy that he/she prepares to the educational one for the teaching of the spelling with interdisciplinary focus. This result emerged of the investigation action - participation carried out in the community of career of Primary Education of the university of Sancti Spíritus. Methods like the analytic-synthetic, inductive-deductive and modelación were used, the participant observation, the interviews in depth and the discussion groups, that they favored the foundation of the problem, the verification of their real state, the construction and the setting in practice of the strategy.

Keywords:

Preparation, educational, spelling, interdisciplinary focus, methodological strategy.

INTRODUCCIÓN

El perfeccionamiento de la preparación del profesor de la educación superior para enfrentar los retos que le impone la sociedad, es hoy una marcada necesidad. Ello exige de la constante actualización del personal docente en aras de mejorar sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, de manera que **“las actividades que se proponen a los alumnos para promover su aprendizaje se adapten al contexto concreto de la clase”** (Gil, et al., 2018, p.34)

Esta aspiración consta en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, aprobados por el VII Congreso del Partido en abril de 2016 y por la Asamblea Nacional del Poder Popular en julio de ese mismo año (Partido Comunista de Cuba, 2016). Por tanto, la preparación del docente constituye una premisa esencial en las direcciones de trabajo de la universidad cubana contemporánea para el cambio educativo en función de la mejora, donde el trabajo metodológico se convierte en una vía esencial para ello, de manera que **“produzca un aprendizaje significativo de los contenidos que se imparten y que estimule, en mayor o menor medida, una mejora de su intervención docente”** (Calderón & Martínez de Ojeda, 2014, p. 130)

Uno de los elementos que requiere de una esmerada preparación por parte del docente universitario está relacionado con el uso adecuado de la lengua materna y en particular de la ortografía, elemento que adquiere gran importancia social, pues le aporta al futuro maestro los conocimientos y herramientas indispensables para el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que es en el nivel primario donde se enseña la mayor cantidad de reglas ortográficas y las primeras palabras del vocabulario especializado, que lo acompañarán durante toda su vida. Las habilidades que logre alcanzar en este sentido, dependen en gran medida del trabajo realizado en este nivel educativo y del empeño de sus especialistas para cumplir las demandas que exige la sociedad.

Todo docente debe considerar que **“el aprendizaje de las normas ortográficas es un proceso complejo, que está implicado en el propio acto de construir un discurso escrito, que no puede darse al margen de los procesos cognitivos y comunicativos, siempre enmarcados en contextos de interacción sociocultural”** (Tamayo & León, 2016, p. 123)

El tratamiento a la ortografía propicia el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en todas las asignaturas del currículo si se tiene en cuenta que **“constituye un eje transversal en el plan de estudio, pues evidencia los nexos entre diferentes disciplinas y refleja una acertada concepción científica del mundo, demuestra cómo los**

fenómenos no existen por separado y al interrelacionarlos por intermedio del contenido se dibuja el cuadro de interacción y dependencia del desarrollo” (Rodríguez, et al., 2018, p. 192)

La labor realizada en este sentido en la carrera de Educación Primaria de la universidad espirituana ha permitido constatar que el trabajo con la lengua materna, en particular con la ortografía, constituye una prioridad, desde el Modelo del Profesional de la referida carrera, consta en los objetivos de cada uno de los años académicos y los docentes reconocen la importancia de su atención en la formación integral del profesional de la educación.

No obstante, se aprecian algunas limitaciones como la insuficiente preparación de los docentes para asumir la enseñanza de la ortografía desde sus asignaturas, lo que se evidencia en el escaso uso de métodos, medios de enseñanza y otros recursos; insuficiente trabajo metodológico relacionado con la enseñanza de la ortografía como eje transversal y su enfoque interdisciplinario; además, generalmente se logra un empleo correcto del diagnóstico ortográfico desde las diferentes asignaturas, unido a la falta de disposición que algunos profesores muestran en este sentido.

Estos antecedentes motivan la posibilidad de realizar el presente estudio desde el cual se pretende profundizar en las alternativas de solución a la siguiente interrogante: **¿Cómo perfeccionar la preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario?**

La investigación realizada, desde el diagnóstico, con la constatación de las potencialidades y carencias de los docentes de la carrera, revelan la importancia del estudio, en función de su preparación. El resultado del estudio se resume en un artículo que se enrumba hacia el cumplimiento del siguiente objetivo: **caracterizar la estrategia metodológica dirigida a la preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.**

DESARROLLO

En la bibliografía consultada se pudo constatar la diversidad de criterios existentes en relación con los conceptos de estrategia, la cual ha estado sujeta a múltiples interpretaciones desde el punto de vista científico. El término estrategia, proviene del latín *strategia* que a su vez se originó de la palabra griega *strategos*, jefes de ejército; tradicionalmente utilizada en el terreno de las operaciones militares (Valle, 2012).

La estrategia ha sido objeto de estudio en el ámbito pedagógico por autores como Díaz & Martins (1982); Sierra

(2004); De Armas, et al. (2006); Rodríguez & Rodríguez (2008); y Valle (2012), quienes destacan que su diseño implica establecer acciones conscientes encaminadas al logro de un objetivo, siempre dirigidas a la solución de un problema práctico.

Plantean como elementos coincidentes el carácter procesal, dinámico y flexible de la estrategia, orientado a un fin previamente establecido con objetivos trazados a largo plazo y que contribuyen a la transformación del objeto de incidencia; así como en la posibilidad de ser modificada a partir de los cambios que evidencian los participantes y el hecho de que su efectividad depende, en gran medida, del ajuste al contexto donde se utiliza.

Estos criterios conducen a reconocer la definición de estrategia dada por Rodríguez & Rodríguez (2011), quienes la definen como *“cierto ordenamiento de las acciones en el curso de la resolución de un problema en el que cada paso es necesario para el siguiente. Estas secuencias de acciones están fuertemente orientadas hacia el fin a alcanzar”* (p. 34). Lo anterior *“presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos”*. (De Armas et al., 2003, p. 9)

Tomando en consideración la variedad de estrategias que existen en el campo de los resultados científicos, en la presente investigación se asume la estrategia metodológica, concebida como *“la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados”* (Rodríguez & Rodríguez, 2011, p. 39)

Se escogió este tipo de resultado porque posibilita concebir un sistema de acciones metodológicas que conducen a la transformación en la preparación del docente de la carrera, a partir de su instrumentación y evaluación de manera coherente, coordinada, previamente planificadas, a partir del diagnóstico de sus necesidades, para el logro de la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

La estrategia metodológica que se presenta se diseña desde una posición materialista-dialéctica como base metodológica que rige el sistema social cubano, teniendo en cuenta que su uso como método *“busca las contradicciones existentes y explica los cambios cualitativos que se producen en el sistema y dan paso a un nuevo objeto”* (Hernández & Coello, 2002, p. 87) y que *“bien utilizada evita el dogmatismo y la visión unilateral y estrecha de*

los fenómenos sociales en general y en particular de los educativos”. (Chávez, 2005, p. 21)

En este análisis, Hernández & Coello (2002), no solo revelan los elementos componentes del objeto y sus relaciones causales y funcionales generadas de la dinámica de dicho objeto, sino las relaciones esenciales y contradictorias existentes en el mismo, que actúan simultáneamente de forma compleja, donde el conocimiento de esas relaciones que caracteriza el comportamiento del objeto permite resolver el problema que dio inicio a la investigación. Atribuyen al mismo las siguientes cualidades:

-Cuando se emplea el método dialéctico no solo se estudia en el objeto sus componentes constituyentes, sino que también se establecen las relaciones antagónicas.

-Establece el proceso mediante el cual la contradicción se desarrolla y se resuelve.

-El carácter dialéctico de la relación causal se expresa en el cambio de los distintos elementos que se relacionan entre sí. Dicha relación constituye una de las formas concretas de la contradicción dialéctica.

-El dominio de las relaciones contradictorias permite explicar los cambios cualitativos que ocurren en el sistema y dan lugar a un nuevo objeto.

-El método dialéctico tiene la ventaja que interrelaciona tanto las características del objeto como del sujeto.

La expresión del método dialéctico en la época actual lo constituye el enfoque sistémico, el cual parte de considerar al objeto de estudio como un sistema con componentes que están en determinado vínculo o relación, de modo tal que se comporta como un todo. A su vez, cada sistema no permanece aislado en su medio, sino que está en interrelación con otros, formando parte, en calidad de subsistema de otros sistemas más amplios, con lo cual se expresa la unidad del mundo.

Sobre la importancia de desarrollar un pensamiento sistémico en el profesional de la educación, argumentan Addine & García Batista (2005), que este *“permite ver con mayor claridad los problemas globales del proceso de enseñanza-aprendizaje y su efecto sobre el desarrollo de la personalidad, para luego centrarse en los problemas concretos y resolverlos. Entonces lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo en que vive dicha situación la persona. De esta manera, es en la vivencia en donde se articula el medio en su relación con la persona, la forma en que ella vive y además se manifiestan las particularidades del desarrollo de su identidad profesional”*. (p. 12)

Por tanto, resulta necesario tener en cuenta que el marxismo expresa que a la naturaleza humana es necesario considerarla en general y como históricamente condicionada por cada época, por lo que en la presente investigación se propone dar solución a la contradicción dialéctica intrínseca dada entre el desarrollo social, las potencialidades de las asignaturas del año y la preparación del docente de la carrera para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en aras de lograr desarrollar los conocimientos y habilidades ortográficas que demandan sus estudiantes.

Además, se tiene presente la teoría marxista-leninista del conocimiento al plantear que este parte de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de ahí a la práctica; pues la contemplación viva posibilitó determinar el estado actual del problema. Ello facilitó la apropiación e integración de los conocimientos a través de los métodos teóricos (pensamiento abstracto), hasta determinar los problemas que limitan la enseñanza de la ortografía desde las diferentes asignaturas del plan de estudio teniendo en cuenta el estado actual con el deseado.

También se consideró que la preparación del docente de esta carrera, según el perfil del profesional que debe formar, es una necesidad social. Para satisfacerla es imprescindible la educación, la que *“se relaciona íntimamente con la política, la economía, el derecho, el medio ambiente, la comunicación social y la cultura en una interrelación dialéctica, pues ella resulta condicionada por esas esferas sociales, pero a su vez es condicionante de su proyección futura. Por eso la educación es un fenómeno social determinado y determinante a la vez.”* (Chávez, 2005, p. 23)

En este sentido Blanco (2002), argumenta que las relaciones entre la educación y la sociedad deben analizarse en dos planos diferentes entre sí: en primer lugar la influencia de la sociedad como base objetiva del proceso de educación del individuo, con el fin de lograr su integración al contexto social y en segundo lugar la influencia de la educación en el proceso de desarrollo de la sociedad, entendiendo la primera tanto como factor del progreso económico y científico de esta, como también factor de desarrollo de la cultura, de los valores éticos y en definitiva, del crecimiento espiritual de la misma sociedad.

“Constituye una premisa de una educación de calidad, el hecho de situar al hombre como objeto real del cambio, y como su protagonista principal. En el centro de esta concepción, está la labor del docente como ente esencial en el desarrollo de las transformaciones que deben producirse, para lo cual también él tiene que cambiar, modificar sus formas de pensar y actuar, para producir cambios en

su práctica educativa en correspondencia con las exigencias de la sociedad en que vive.” (Addine, et al., 2010, p. 7)

De este modo se considera que la preparación del docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario responde también a una demanda social (componente sociológico, fuente para la determinación de los contenidos) y es precisamente la educación quien *“tiene que preparar al hombre para la vida y como condición de ella para el trabajo, que constituye una vía para el logro de un fin más amplio: la formación cultural integral”* (Chávez, 2005, p. 22), lo que le permite una mejor interacción con el medio que le rodea en pos de su transformación y que a su vez se transforme a sí mismo.

Además, el amplio desarrollo educacional cubano obliga a los docentes a conocer y profundizar en el conocimiento de su lengua materna, en particular de la ortografía, para hacer un uso adecuado de ella en cualquier contexto. Lo anterior constituye un desafío para los docentes, pues deben estar constantemente actualizándose en función de resolver y hacer frente a los problemas que al respecto se les presentan a diario y satisfacer las demandas que la sociedad les reclama por el rol que desempeñan como profesionales y formadores de las nuevas generaciones, en las que debe fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas y el amor por el idioma.

De acuerdo con Carreter (2005), se estima que desde el punto de vista social el conocimiento de la convención ortográfica constituye uno de los principales factores de unidad de la inmensa masa humana hispanohablante. Su dominio permite a las personas sentirse miembros de la misma comunidad. Por lo que se necesita elevar la instrucción general para que dicha convención sea conocida por todos para rodearla de su antiguo prestigio.

Con respecto a los estudiantes, la indiferencia o falta de dominio ortográfico por déficit cultural, muchas veces a causa del origen sociofamiliar, se convierte en una barrera no solo del aprendizaje, sino del propio desarrollo de la persona en su conjunto, que puede relegarla en un sentido social. Por tanto, la formación idiomática de los jóvenes ciudadanos ha de ser defendida donde la enseñanza y la exigencia de la pulcritud ortográfica no son las partes menos desdeñables. Inculcándosela a los alumnos y a todos cuantos escriben, se les están inculcando hábitos de pulcritud mental, de exactitud.

“Quien no cuida ese aspecto de la escritura, está ante el saber en posición ajena y distante. Es casi seguro que si falla ante un problema tan sencillo como es escribir correctamente, fallará igualmente ante los problemas de su profesión o de su ciencia. Las probabilidades de que sea

un chapucero, serán muchas y de que su vida cívica siga siéndolo, también!" (Carreter, 2005, p.123)

Igualmente se considera lo planteado por la concepción materialista-dialéctica sobre la formación y desarrollo de la psiquis, expresada en los tres principios generales de la psicología marxista que asume que la personalidad es un nivel superior de organización de la psiquis, por lo que se forma y desarrolla según lo expresado en dichos principios. El principio del desarrollo de la psiquis permitió determinar que los docentes siempre estarán en condiciones de aprender, desarrollarse y alcanzar niveles superiores de organización.

El principio del determinismo dialéctico de la psiquis permitió comprender cómo se producen las relaciones entre lo interno y lo externo en los docentes, por lo que se valoran las condiciones internas de cada uno (características biológicas y psíquicas como los sentimientos, intereses, ideales, juicios, formas de pensar, etcétera) y en cuanto a lo externo, las condiciones donde se desarrolla la preparación, las sociales de vida y educación, donde el docente se desenvuelve y sus relaciones con otros miembros de su colectivo.

Las condiciones internas del docente no permanecen pasivas, porque si bien son modificadas por la acción de las condiciones externas (preparación), a su vez, al haber una interacción (práctica), las condiciones internas cambian esas condiciones externas, se crean nuevas condiciones sociales de vida y educación (individuo mejor preparado para la vida y para la enseñanza de ortografía con enfoque interdisciplinario).

Se considera además, que la asimilación de los conocimientos no depende exclusivamente del funcionamiento más o menos adecuado de la actividad psíquica, sino que es reflejo de la actividad que el hombre realiza, en lo cual la enseñanza asume un papel muy significativo, aspecto que se explica a través del principio de la formación de la psiquis en la actividad y la comunicación, pues esos dos tipos de interacciones (actividad y comunicación) no pueden verse aislados uno del otro, ni en contraposición; sino que se complementan e interpenetran.

Una vez formada la psiquis, se manifiesta y regula la actividad y la comunicación en cada actividad concreta que se realiza (interacción con la preparación). El docente participa como un todo y les imprime su sello particular a sus acciones e interrelaciones, de tal manera que su actividad y su comunicación resultan dosificadas, dirigidas y reguladas por su psiquis, por el conjunto de condiciones internas, en donde de un modo u otro se

expresa su historia. En este sentido se establece la relación sujeto-sujeto, donde ambos son activos, reflejados y transformados.

Así, *"la personalidad se desarrolla mediante un proceso condicionado histórica y socialmente, gracias a la actividad, en el proceso de comunicación con los demás. El hombre solo mediante un proceso de desarrollo a través de la interacción con la realidad, de sus relaciones sociales, deviene personalidad"* (Pérez Martín, et al., 2004, p. 45). Ser personalidad significa no solo adaptarse al medio y actuar e influir sobre él de manera activa, transformándolo. Significa apropiarse de la experiencia cultural humana y haber logrado un alto nivel de desarrollo psíquico.

Por tanto, la estrategia metodológica que se presenta tendrá presente lo planteado por la psicología materialista dialéctica y el enfoque histórico-cultural de Vigotsky como su máxima expresión, al considerar la situación social de desarrollo como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen a lo largo de la vida en el desarrollo de la psiquis del hombre, y la asunción de este desarrollo como un proceso que se mueve del plano externo, social e interpsicológico al plano interno, individual e intrapsicológico, sobre la base de la participación activa y consciente de los docentes durante el proceso de preparación.

Se tiene en cuenta la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo de los docentes y las posibilidades de ampliación, al basarse su preparación en cómo enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario, donde se ofrecen puntos de contacto para su ejecución; se logra de esta forma una situación social de desarrollo que, en la psicología marxista, es comprendida como una combinación especial de procesos internos y condiciones externas que durante una etapa determinada, condiciona el desarrollo de nuevos logros o cualidades.

La estrategia tomó como punto de partida la comprensión de que la pedagogía es una ciencia que posee su propio objeto de estudio y su campo de acción, su sistema de categorías, sus relaciones legítimas _principios y regularidades_, que se constituyen en teoría educativa.

A consideración del grupo de investigación, resulta necesario tener presentes las leyes de la pedagogía expuestas por Álvarez de Zayas (1999): la primera establece la relación de la escuela con la vida, con el medio social, determinando el vínculo entre las necesidades sociales y la institución escolar; y la segunda, derivada de la anterior, que guarda estrecha correspondencia con las relaciones internas entre los componentes del proceso docente educativo para el logro de la educación a través de la instrucción.

De acuerdo con Guevara (2013), la estrategia metodológica construida se fundamenta en principios que se sintetizan a continuación:

-Principio de la objetividad: se centra en la situación actual que presenta la preparación de los docentes implicados en el estudio, que parte de un diagnóstico de sus necesidades reales.

-Principio de la flexibilidad: se cuenta con la posibilidad de introducir en su desarrollo nuevas acciones que sean necesarias o de interés inmediato para los docentes en preparación, así como la supresión de otras que a su consideración sean innecesarias.

-Principio del aprendizaje activo: se asegura que el docente pueda aprender practicando y aplique lo aprendido, que comparta experiencias con otros compañeros que estén en su misma situación y debata los problemas de la práctica.

-Principio de la vinculación entre la teoría y práctica: la primera sirve de referencia a la segunda, propicia un saber práctico profesional basado en la teoría y la acción.

-Principio de la consideración de las concepciones y experiencias de los profesores en su propio proceso formativo: para que puedan ser analizadas y evaluadas con el fin de diseñar estrategias de mejora para la atención a la problemática.

-Principio del asesoramiento y apoyo individualizado: para que los participantes tengan la oportunidad de comunicarse con docentes expertos que les ayuden a reflexionar y resolver los problemas de la práctica, que les faciliten la planificación y el desarrollo de la misma.

Los rasgos que distinguen la estrategia metodológica que se presenta son:

-La flexibilidad y el humanismo: puede ser aplicada en otras carreras, pedagógicas o no pedagógicas y desde los diferentes espacios de trabajo metodológico: colectivo de carrera, colectivo de año, colectivo de disciplina o asignatura, según las necesidades de los docentes y las características de la carrera. Pone al docente en el centro de la preparación.

-La objetividad: está diseñada a partir de la situación real de los docentes que integran el colectivo de la carrera, teniendo en cuenta el ideal de profesional que se desea formar.

-El enfoque de sistema: sus acciones están ordenadas de manera lógica, coherente y orientan al docente cómo implementar en la práctica los nodos seleccionados.

-La apropiación de conocimientos teóricos y metodológicos: las acciones de la estrategia favorecen la preparación teórica y metodológica de los docentes, para lograr desde las diferentes asignaturas del plan de estudio, la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

-La determinación de nodos de articulación interdisciplinarios: Las acciones de la estrategia permiten determinar los nodos a utilizar como punto de convergencia por todos los docentes, aplicarlos y valorar la pertinencia de su uso para la enseñanza de la ortografía.

Exigencias para la implementación de la estrategia metodológica

1. El dominio de los contenidos teóricos y metodológicos referidos a la interdisciplinariedad y a la ortografía, por parte tanto del investigador que coordina el grupo de investigación como por los participantes.

2. La adecuada planificación y ejecución de la autopreparación, el diálogo y la reflexión por parte de los docentes como herramientas fundamentales para el desarrollo efectivo del trabajo metodológico.

3. El dominio pleno del diagnóstico de la preparación que poseen los docentes referida a la interdisciplinariedad y al trabajo con la lengua materna, muy en particular con la enseñanza de la ortografía.

4. El dominio de las insuficiencias ortográficas de los estudiantes, detectadas en el diagnóstico de lengua materna.

5. La consideración de las opiniones de los docentes implicados, sobre la base de sus experiencias en la asignatura o asignaturas en que se desempeñan, para realizar los reajustes y cambios necesarios con vistas a la aplicación exitosa de la estrategia metodológica.

6. La creación de un ambiente favorable entre las personas implicadas, de manera que se logre la sensibilización y la disposición necesaria para la puesta en práctica del resultado.

Metodología empleada

Estructura y organización de la estrategia metodológica

Objetivo general: preparar teórica y metodológicamente al docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

Etapas de la estrategia metodológica

I –Etapas de diagnóstico

Para el diagnóstico de la preparación del docente de la carrera de Educación Primaria para la enseñanza de la

ortografía desde sus asignaturas se debe partir de explorar la situación real (potencialidades y dificultades) de los sujetos hacia los que se dirige la propuesta, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo intelectual, la preparación profesional, las necesidades, los intereses, las motivaciones, la situación actual con respecto a la preparación que se ha brindado a los docentes de la carrera relacionadas con la interdisciplinariedad y la atención a la lengua materna, en particular a la ortografía; lo que permitirá la determinación de sus necesidades de preparación al respecto.

Para ello se propone aplicar los siguientes métodos: el análisis de documentos normativos de la carrera (Plan de estudio, Estrategia curricular de lengua materna y planes de trabajo metodológico), la entrevista en profundidad, el análisis del producto de la actividad del docente y los guiones de los grupos de discusión.

Acción 1. Aplicación del método de análisis de documentos

Este método debe propiciar el análisis, en primer lugar, del plan de estudio, (Plan del proceso docente (PPD), Modelo del profesional y programas de disciplinas), con la finalidad de constatar los objetivos, asignaturas y contenidos curriculares encaminados a la enseñanza de la ortografía que allí aparecen, en las modalidades Curso diurno (CD) y Curso por encuentros (CE) lo que permitirá hacer una valoración de los contenidos ortográficos que deben atender los docentes desde sus asignaturas.

Se deben analizar los expedientes de las asignaturas que se imparten en la carrera con el propósito de conocer qué acciones o actividades se diseñan planificadamente para la enseñanza de la ortografía en correspondencia con el diagnóstico real de los estudiantes y a qué niveles de desempeño corresponden dichas actividades.

También se debe analizar la Estrategia curricular de lengua materna de la carrera con la intención de constatar sus potencialidades y limitaciones relacionadas con el tratamiento de la ortografía. En este análisis se debe explicitar las habilidades comunes en todos los años referidos a la lengua materna, los principales objetivos y las indicaciones metodológicas específicamente para el trabajo con este componente de la lengua.

Otro aspecto de vital importancia a tener presente es el análisis de los planes de trabajo metodológico de la carrera de varios cursos anteriores, con la finalidad de constatar las acciones de trabajo metodológico desarrolladas relacionadas con la lengua materna, en particular con la ortografía y la interdisciplinariedad.

Acción 2. Aplicación de la entrevista en profundidad a los docentes de la carrera

La entrevista en profundidad resulta de incuestionable valor; con su aplicación se propone constatar la preparación que poseen los docentes de la carrera sobre la enseñanza de la ortografía y la atención que le ofrecen desde sus asignaturas. Para el logro de este propósito es necesario tener en cuenta que el entrevistado debe de saber el objetivo de esta actividad. Además, se debe propiciar que esta se desarrolle en un ambiente de confianza, sin presiones, para obtener una información de mayor calidad lo más cercana posible a la realidad.

Acción 3. Aplicación del análisis del producto de la actividad de los docentes

La aplicación de este método tiene como propósito constatar la planificación que realizan los docentes en el plan de clases sobre la enseñanza de la ortografía desde las asignaturas que imparten, por lo que se debe garantizar que tengan en su poder estos documentos para que se autodiagnostiquen teniendo en cuenta la guía elaborada para ello. Se debe lograr que cada uno reconozca las potencialidades y las limitaciones que posee para la atención a la problemática y evalúe la atención que le ofrece.

Acción 4. Determinación de las necesidades de preparación del docente de la carrera para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario y de la vía a utilizar

Una vez aplicados los métodos e instrumentos se procede a realizar la triangulación de los datos obtenidos en el diagnóstico de manera que permita determinar las principales potencialidades y limitaciones que posee la preparación de los docentes implicados, donde las limitaciones sean percibidas como necesidades de preparación y las potencialidades como facilitadoras para la solución de estas. Se debe lograr que sean los docentes quienes expresen la necesidad de prepararse e inducirlos, si es necesario, a que escojan la vía del trabajo metodológico para su preparación.

II – Etapa de planeación

Una vez conocidas las regularidades que presenta la preparación del colectivo de profesores se planean las siguientes acciones:

Acción 1: Determinación de la vía para el trabajo interdisciplinario y de los contenidos que serán el punto de convergencia para la enseñanza de la ortografía

Para desarrollar esta acción se debe realizar una sesión de trabajo de conjunto con los docentes, donde a partir del estudio realizado como parte de una guía de autopreparación, se precisa definir en colectivo la vía a utilizar

por todos los docentes para el trabajo interdisciplinario. En este sentido se debe garantizar que los docentes escojan la vía de los nodos de articulación por la necesidad de aplicar en todas las asignaturas algunos contenidos propios de la disciplina Estudios lingüísticos.

Luego se debe seleccionar, en correspondencia con los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la enseñanza de la ortografía, qué contenidos serían el centro de convergencia por todos los docentes para la atención a la problemática.

Acción 2: Análisis y actualización del software educativo "Para escribir mejor"

Este software fue concebido por el grupo de investigación para apoyar el trabajo ortográfico en la carrera. Puede ser utilizado como medio de enseñanza en la atención a la problemática. Para ello se debe realizar un análisis exhaustivo de cada uno de sus módulos y de la información que ofrecen, para aprovechar sus potencialidades en la enseñanza de la ortografía, ya sea desde la clase o desde el estudio independiente. De esta manera el docente podrá seleccionar, por ejemplo, los ejercicios o los temas que tratará en correspondencia con las dificultades de sus estudiantes, los juegos que pueden utilizar para entrenarse, entre otras opciones.

Si se desea incluir nuevos ejercicios, se debe hacer énfasis en la selección de los textos relacionados con contenidos de las diferentes asignaturas del plan de estudio. Para ello se propone realizar una revisión minuciosa de conjunto con los docentes de la carrera de la bibliografía básica y complementaria, para elegir aquellos que por la veracidad de los contenidos teóricos que abordan en cuestión, ofrecen potencialidades para la enseñanza de la ortografía de forma no forzada. Una vez elaborados, se deben entregar a los profesores de lengua española, para su revisión y finalmente incluirlos en los módulos correspondientes para su uso por los estudiantes.

Acción 3: Determinación de los tipos y formas de trabajo metodológico a emplear

La determinación de las formas y tipos de trabajo metodológico estarán en estrecha correspondencia con lo expresado en el Reglamento de trabajo docente-metodológico para la educación superior (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2018). Se propone que sean utilizadas las dos formas fundamentales establecidas para ello: la docente-metodológica y la científico-metodológica, pues *"están estrechamente vinculadas entre sí y en la gestión del trabajo metodológico deben integrarse como sistema en respuesta a los objetivos propuestos"*. (p. 22)

Entre los tipos fundamentales de trabajo docente-metodológico que se pueden utilizar se encuentran: la reunión docente-metodológica, la clase metodológica en sus dos variantes y el taller científico-metodológico.

La reunión docente-metodológica se sugiere porque es una actividad metodológica, donde los docentes de la carrera analizan, debaten y llegan a acuerdos acerca de determinados aspectos del trabajo metodológico que permitan el mejoramiento de la labor que realizan, en este caso la determinación de nodos interdisciplinarios a tener en cuenta para la enseñanza de la ortografía y el proceder metodológico para su implementación.

La clase metodológica se propone en sus dos variantes porque permite orientar a los docentes, mediante argumentos, demostraciones y análisis sobre determinados aspectos de carácter metodológico, que contribuyen a una mejor preparación del claustro. En la clase instructiva se orientará a los docentes implicados el trabajo con los nodos y el proceder para su implementación, utilizando para ello el análisis de los argumentos que justifican el contenido objeto de la actividad y la propuesta de aquellos aspectos que responden a los objetivos metodológicos trazados. Esta actividad debe ser dirigida por un docente de experiencia y maestría pedagógica que posea sólidos conocimientos sobre interdisciplinariedad y domine el tratamiento metodológico de la ortografía.

La clase demostrativa se propone que se oriente, a través del desarrollo de una actividad docente modelo en la que, preferiblemente estén presentes los estudiantes, el proceder metodológico para el trabajo con los nodos interdisciplinarios para la enseñanza de la ortografía desde una asignatura del plan de estudio. Esta clase debe ser impartida por un docente de experiencia y maestría. El resto de los docentes del colectivo, observan, hacen anotaciones y elaboran conclusiones. Luego, sin la presencia de los alumnos, se realiza el análisis.

Los talleres docente-metodológicos se proponen porque propician en los docentes implicados el debate de la propuesta de solución para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, a partir del análisis, la valoración y la reflexión de sus propias prácticas, en pos de elevar su nivel de competencia profesional.

Acción 4: Determinación del tipo de trabajo científico-metodológico para la culminación de la preparación

Se propone que se utilice el trabajo científico-metodológico como forma fundamental, por ser, según el artículo 50 del Reglamento de trabajo docente y metodológico para la Educación Superior, *"la actividad que realizan los profesores en el campo de la didáctica, con el fin de*

perfeccionar el proceso docente educativo, desarrollando investigaciones, o utilizando los resultados de investigaciones realizadas, que tributen a la formación integral de los futuros profesionales”. (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2018, p. 24)

Teniendo en cuenta lo anterior se propone que las acciones de preparación culminen con un taller científico-metodológico, por ser el tipo de actividad que tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con una investigación pedagógica en curso y sobre la cual los profesores presentan experiencias relacionadas con la misma.

Acción 5: Selección de los espacios para la preparación

Para concretar esta acción se deben insertar las actividades planificadas en el plan de trabajo metodológico de la carrera, pues el contenido de trabajo de este nivel permite *“orientar hacia la construcción de la didáctica de la profesión, apoyándose en las experiencias que se van acumulando como resultado del sistemático trabajo metodológico que se desarrolla en la carrera y de los logros que se alcanzan en las investigaciones realizadas con este fin”* (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2018, p. 8). Por tanto, se debe aprovechar su presentación habitual en los meses iniciales del curso.

Además, en este espacio se garantiza que todos los docentes que inciden en la carrera sean preparados por una u otra vía, pues sienta las bases para la preparación desde el punto de vista didáctico de las disciplinas y los años en que se estructura la carrera, para cumplir con las exigencias del Modelo del profesional, donde queda explicitado la necesidad de lograr en los estudiantes el desarrollo de habilidades ortográficas para el desempeño de su profesión.

III –Etapa de instrumentación

En esta etapa deben tomarse las medidas necesarias en pos de garantizar la implementación de la estrategia metodológica construida, con énfasis en las formas y tipos de trabajo metodológico seleccionados para la preparación del docente para el logro de los resultados esperados. Se debe lograr que los sujetos implicados creen las condiciones propicias para su participación en las acciones de preparación.

Se debe colocar a los docentes participantes en el centro del proceso, pues el nivel de desarrollo alcanzando por cada uno y el grupo (o colectivo) en general, así como las opiniones y sugerencias de estos, permiten el perfeccionamiento de su preparación a partir de la identificación de los avances, retrocesos o estancamientos detectados. En esta etapa se realizarán las siguientes acciones:

Acción 1: Taller de socialización de los resultados del diagnóstico de la preparación del docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario y presentación de la estrategia metodológica elaborada.

Para la socialización de los resultados del diagnóstico de la preparación del docente se propone que se realice una reunión en el colectivo de carrera que debe ser dirigida por sus autoridades. Se debe dejar al descubierto las limitaciones detectadas a partir de la aplicación de los diferentes métodos empíricos y someter al análisis y debate los resultados obtenidos, de manera que los docentes expresen sus necesidades de preparación.

También se debe lograr que los participantes escojan la vía del trabajo metodológico para prepararse para enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario por constituir la vía esencial, que contribuye a la formación continua del colectivo en lo pedagógico, profesional, científico, político-ideológico, económico, social y a la cultura integral del profesor (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2018).

En este espacio se realiza la presentación de la estrategia de preparación a seguir para la solución al problema detectado y se induce su inserción en el Plan de trabajo metodológico de la carrera para su aplicación. Esta reunión también deberá realizarse como parte de las actividades que realizan las disciplinas y en el colectivo de año, si hay curso diurno.

Acción 2: Orientación de la autopreparación

Se debe considerar que el trabajo metodológico que se realiza de forma individual parte de la autopreparación dirigida e intencionada que realiza el profesor de los aspectos necesarios para el buen desarrollo de su labor docente, como premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva.

Por tanto, cada actividad metodológica que se realice como parte de la estrategia, requiere de una rigurosa autopreparación de los participantes, a partir de una guía que se le debe entregar con antelación, para que puedan profundizar e investigar sobre la temática a desarrollar en cada una de ellas, y puedan aportar ideas, reflexionar y tomar decisiones sobre bases sólidas.

Para la primera actividad, se le deben orientar a los docentes autoprepararse en los elementos generales que caracterizan el tratamiento metodológico de la ortografía para que en este sentido puedan aportar criterios y reflexionar en torno a su uso en la enseñanza de este componente en la carrera. También se debe garantizar la bibliografía a consultar, en formato duro y digital.

Acción 3: Aplicación de los tipos de trabajo docente-metodológico seleccionados

1- Reunión docente-metodológica “La enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en la carrera de Educación Primaria”. Aspectos a tener en cuenta para su implementación.

En esta actividad se propone como objetivo analizar, reflexionar y tomar acuerdos acerca de cómo proceder para la implementación de los nodos interdisciplinarios a utilizar para la enseñanza de la ortografía en la carrera, por lo que será determinante para el éxito de las demás acciones previstas. Debe ser dirigida por profesores de prestigio y maestría ante la comunidad académica.

En esta primera actividad se debe exponer el proceder metodológico elaborado colectivamente y las recomendaciones metodológicas para la implementación de cada uno de sus pasos.. Su uso debe ser tomado como acuerdo en el colectivo para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en la carrera. Se debe garantizar que los docentes se hayan autopreparado adecuadamente, para que el debate y las reflexiones sean ricos y profundos y que la guía de autopreparación para la próxima actividad quede orientada.

2- Clase metodológica instructiva “La planificación de la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario desde la asignatura Didáctica de la lengua española”.

Esta actividad debe tener como objetivo orientar a los docentes cómo planificar la implementación del proceder metodológico para el trabajo con los nodos de articulación interdisciplinarios para la enseñanza de la ortografía, a través de un sistema de clases de cualquier asignatura del plan de estudio. Este tipo de clase puede ser conducida por los jefes de cada nivel de dirección o colectivos metodológicos, así como por profesores de sólida experiencia y elevada maestría pedagógica. Requiere de una minuciosa autopreparación y se debe respetar su estructura metodológica: introducción, desarrollo y conclusiones; así como las exigencias a tener en cuenta para cada una de estas partes.

Se debe garantizar que en el desarrollo de la clase, luego de ubicar la asignatura en el plan del proceso docente del Plan de estudio, destacando el año y semestre en que se imparte, así como el número de horas, se muestre la dosificación de la misma y se comiencen a hacer las precisiones metodológicas pertinentes teniendo en cuenta cada uno de los pasos del proceder metodológico para la planificación del uso de los nodos de articulación en la enseñanza de la ortografía. Se le debe explicar al auditorio que una vez concretado el proceder en

dicha dosificación, lo que hay que hacer es incorporar en el diseño de cada clase las acciones previstas en la planificación. Para ello entonces se tienen en cuenta las recomendaciones metodológicas elaboradas para cada paso de dicho proceder.

Se debe lograr que en el momento de intercambio con el auditorio, el que puede hacerse a partir de preguntas y respuestas, cuestionarios que sirvan de guía para el debate o simplemente referirse a los aspectos positivos, negativos o interesantes que resultaron de la actividad, los participantes expongan sus criterios y aclaren las dudas que tengan al respecto. Al concluir, se debe orientar la guía de observación para la próxima actividad.

3- Clase metodológica demostrativa

Este tipo de clase puede ser de cualquier asignatura del plan de estudio. Para ello el profesor que la dirija debe de haber hecho un trabajo de mesa exhaustivo con todos los colegas que imparten docencia en su año para concretar el proceder en su dosificación y a partir de la planificación que realizó de conjunto con ellos, planificar e impartir la clase. Es preciso señalar que para realizar este trabajo de forma efectiva, los docentes deben conocer muy bien el diagnóstico ortográfico de sus estudiantes.

Se debe tener en cuenta tres grandes momentos en la organización y desarrollo de este tipo de clase. En el primero se debe declarar el objetivo metodológico que se propone alcanzar. En el segundo momento se desarrolla la clase como tal, con su estructura metodológica, teniendo en cuenta introducción, desarrollo y conclusiones y la forma de docencia seleccionada. Se debe considerar que sea una clase modelo, que sirva de ejemplo para todos los profesores, quienes deben cumplir con las orientaciones que se precisen. Una vez terminada la clase, sin la presencia de los alumnos, se realiza el análisis.

En el tercer momento se debe explicar brevemente, cómo se cumplió el objetivo metodológico. Al culminar debe orientarse la guía de autopreparación para la próxima actividad.

4-Talleres docente-metodológicos

Estos talleres deben ser concebidos con el objetivo de que los docentes debatan, reflexionen y socialicen las principales experiencias obtenidas como resultado de sus propias prácticas a partir de la preparación recibida, así como sus modos de actuación con respecto a la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

Se debe lograr que el espacio de cada taller se utilice para intercambiar, reflexionar, criticar, valorar, así como para asimilar los conocimientos, las habilidades y las

mejores experiencias que desarrollan los docentes para contribuir a la formación de un profesor con excelentes habilidades comunicativas.

El primer taller se debe realizar sobre el tema “La planificación del trabajo desde las diferentes asignaturas para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario” con el propósito de debatir, reflexionar y socializar las principales experiencias obtenidas como resultado de sus propias prácticas, en torno a la planificación del trabajo para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, a partir de la concreción del proceder metodológico elaborado.

En esta actividad los docentes deben explicar cómo organizaron el trabajo desde su dosificación, de manera que aporten las mejores experiencias en este sentido, las que les servirán como modelos a sus compañeros. Para ello, es preciso que los participantes traigan consigo la dosificación de la asignatura que imparten y que ya hayan aplicado el proceder metodológico en correspondencia con el diagnóstico de sus estudiantes, para que reflexionen sobre cómo lo hicieron y aclaren las dudas que aún puedan tener. Al culminar, se debe orientar la guía de autopreparación para el próximo taller.

El segundo taller que se propone es “La concreción del uso de los procedimientos didácticos generales para la enseñanza de la ortografía en la práctica pedagógica”. En esta actividad se debe lograr que los docentes más experimentados en esta área, socialicen sus prácticas en el trabajo con el diagnóstico, el uso de métodos y medios de enseñanza y en cómo evaluar la ortografía, lo que pueden servir de modelo al resto de los participantes.

Se debe destacar que para lograr enseñar ortografía desde cada clase, es preciso haber aplicado el proceder metodológico, para luego tener en cuenta las recomendaciones según lo planificado. Al culminar se debe garantizar la orientación de la guía de autopreparación para el tercer y último taller.

El tercer taller se propone hacerlo sobre “La aplicación en la práctica pedagógica de los procedimientos didácticos específicos, sustentados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, por niveles de la lengua”.

En este taller se debe propiciar que los docentes socialicen las experiencias que han tenido en la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural desde sus asignaturas, fundamentalmente desde una clase o parte de ella para que sirvan de modelo a los demás colegas por constituir un contenido propio de las asignaturas del área de lenguas. Por tanto se estimulará que los profesores de esta área ofrezcan ejemplos variados de

cómo trabajarlo desde la clase para lograr la aclaración de posibles dudas o tabúes que puedan existir en torno a su aplicación desde otras asignaturas.

Igualmente se debe lograr la ejemplificación del tratamiento a la pronunciación, ya sea como parte del método seleccionado para su atención o como parte de la propia dinámica de la clase, así como el trabajo con la etimología y el significado de las palabras, para lograr que los participantes queden claros de cómo insertar en sus actividades el uso de sinónimos, antónimos, homófonos, parónimos, familias de palabras, entre otros, así como la planificación que hacen de la morfosintaxis teniendo en cuenta las recomendaciones metodológicas que para ello se ofrecen. En este taller también se debe abordar cómo trabajar todos estos elementos desde el estudio independiente.

Acción 4: Aplicación del trabajo científico-metodológico

Para la concreción del trabajo científico-metodológico se propone que se realice una sesión científica en el departamento docente como forma de culminación de las acciones de preparación. Para ello se debe realizar un taller científico-metodológico. Se sugiere que después de culminar las acciones de preparación, se presente la convocatoria por escrito, la que se puede colocar en el sitio web de la carrera y también en el de la universidad para su divulgación, en aras de lograr que todos los profesores del departamento docente, hayan o no participado en el estudio realizado, participen en la sesión científica que se propone e involucren a otros colegas, con el propósito de socializar las mejores experiencias obtenidas en la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario; así como el nivel de preparación y desarrollo profesional alcanzados.

IV-Etapa de evaluación

La evaluación constituye la última etapa de la estrategia. Comprueba o corrobora la validez de su diseño en su conjunto y determina en qué medida su proyección, implementación y resultados satisface las necesidades de los docentes. Por lo tanto, es un proceso amplio que incluye la evaluación del aprendizaje de los participantes en la preparación y de todo lo que tiene que ver con la infraestructura en que se soporta la misma, por lo que se tiene en cuenta como proceso y como resultado.

Para su evaluación como proceso se propone aplicar las siguientes acciones:

Acción 1: Aplicación de la observación participante

Lo anterior favorecerá la descripción de cómo se va desarrollando la preparación diseñada y cómo se manifiesta

en las clases los conocimientos que van adquiriendo los docentes con respecto a la enseñanza de la ortografía y la actitud que asume en su actuación pedagógica para atender las dificultades de sus estudiantes en este sentido. Además, permitirá medir el comportamiento de las categorías de análisis.

Acción 2: Evaluación de las diferentes formas y tipos de trabajo metodológico

Para la evaluación de las diferentes formas y tipos de trabajo metodológico empleados se propone que se tenga en cuenta aprovechar los propios espacios que ofrecen cada una de ellas para el intercambio con el auditorio, de reflexión y análisis para evaluar el cumplimiento de los objetivos propuestos, el nivel de aprendizaje de cada participante, sus modos de actuación y comportamiento en cuanto a la enseñanza de la ortografía.

Acción 3: Evaluación de las transformaciones logradas en la preparación de los docentes

Para evaluar las transformaciones logradas en la preparación de los docentes participantes en el estudio, se propone realizar un grupo de reflexión final donde a partir de los resultados de la observación participante (Acción 1) y la evolución de las categorías y subcategorías, se les pida a los participantes que reflexionen acerca de los principales cambios ocurridos en ellos en cuanto a la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, motivos e intereses surgidos en el proceso investigativo y comportamientos que manifestaron en las diferentes actividades, así como elementos que evidencien esas transformaciones.

Acción 4: Valoración de la estrategia metodológica como resultado

Para la valoración de la estrategia como resultado se propone realizar un grupo de discusión, en el que debe invitarse a profesores de otras carreras. Para ello se les debe entregar por escrito a los docentes la estrategia diseñada con antelación para que tengan la posibilidad de valorarla en su conjunto y emitir, como parte de la discusión, opiniones, recomendaciones, sugerencias, que contribuyan a su mejoramiento como resultado.

Para la valoración de la estrategia metodológica construida y de las transformaciones logradas en la preparación del docente de la carrera para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, se realizó una sesión de trabajo, en el que participaron los miembros del grupo de investigación.

En esta ocasión se invitó a la jefa del Departamento de Educación Infantil y se puso a disposición del colectivo

varias copias de la estrategia elaborada. En un primer momento los participantes consideraron necesario reflexionar en torno a la estrategia como resultado científico, lo que dio lugar a un grupo de discusión, donde el colectivo consideró necesario reflexionar en torno a: los fundamentos teóricos de la estrategia, las exigencias para su implementación, su estructura, su contribución al perfeccionamiento de la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, su aplicabilidad y posibilidades de generalización a otras carreras y otros centros de enseñanza.

Como resultado del análisis reflexivo el grupo apreció que las valoraciones sobre los fundamentos teóricos de la estrategia corroboraron su pertinencia, suficiencia y coherencia. Según los docentes reflejan las bases teóricas esenciales para la comprensión de las ideas rectoras de la dinámica del resultado construido.

Sobre las exigencias para la implementación de la estrategia metodológica los docentes consideraron que las mismas son pertinentes y muy adecuadas, que expresan las premisas esenciales del resultado investigativo y revelan su adecuación al enfoque interdisciplinario para su puesta en práctica. Sobre los componentes de la estrategia, fue apreciable la coincidencia de criterios en cuanto a su estructura, donde destacan la pertinencia de su objetivo, el ordenamiento lógico de las etapas y de cada una de sus acciones.

Con respecto a la contribución del resultado al perfeccionamiento de la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en la carrera, los criterios aportados fueron muy favorables, pues se partió de la determinación de las potencialidades que ofrece a la preparación de los docentes y de la profundización en aquellos elementos que caracterizan su dinámica.

Referido a la aplicabilidad y posibilidades de generalización a otras carreras y otros centros de enseñanza, los docentes entendieron que posee posibilidades de generalizarse. Además, hubo coincidencia total respecto a su pertinencia y aplicabilidad.

En esta ocasión también se reflexionó acerca de los principales cambios ocurridos en ellos en cuanto a la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, motivos e intereses surgidos en el proceso investigativo y comportamientos que manifestaron en las diferentes actividades. Los docentes coincidieron en que ampliaron los conocimientos relacionados con el uso del diagnóstico en el contexto de cada asignatura y alegaron que aprendieron a trabajar de manera planificada con los resultados del diagnóstico ortográfico de sus estudiantes. En este sentido solo un docente necesitó apoyo individualizado.

Además, expresaron que aprendieron a planificar el trabajo con las palabras del vocabulario básico de cada asignatura, con las reglas ortográficas y experimentaron cómo proyectar desde la dosificación el uso de métodos, procedimientos y medios de enseñanza, gracias al apoyo de docentes con más experiencia en esta área.

También consideraron que pudieron aplicar, varios métodos para la enseñanza de la ortografía lo que favoreció el tratamiento a las dificultades detectadas en el diagnóstico y el trabajo con las palabras de vocabulario básico de cada asignatura. Los participantes expresaron que se sienten mejor preparados para enfrentar desde sus asignaturas la enseñanza de la ortografía, a pesar de que dos de ellos tuvieron hasta el final limitaciones en la aplicación del método viso-audio-gnóstico-motor. Sobre el empleo de medios de enseñanza, con énfasis en las TIC al servicio del aprendizaje ortográfico en el ámbito de cada asignatura, enunciaron que todos lograron utilizar los diferentes medios de enseñanza acordados para ello, como el pronuario, el diccionario y sobre todo el software elaborado colectivamente, el que resultó ser un medio novedoso, sin tener que convertir sus lecciones, en clases de ortografía y los ayudó a darle a la problemática una mirada diferente.

Con respecto a la evaluación del componente ortográfico según las normas vigentes también destacaron las valiosas experiencias obtenidas en este sentido, pues los nutrieron de herramientas para su aplicación, como un elemento importante a tener en cuenta en cada una de las clases. Lo anterior les permitió organizarlas y planificarlas teniendo en cuenta las diferentes formas de docencia en las que se logró un mejor seguimiento a la evaluación, tanto en forma oral como escrita.

El grupo de I-AP reconoció que las actividades realizadas incentivaron su motivación y el interés por el tratamiento a la problemática, al brindar herramientas para concretar en la práctica la utilización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Expresaron que incrementaron en las clases el trabajo con las situaciones comunicativas y como parte del estudio independiente, lo que les facilitó atender con mayor profundidad los problemas ortográficos de sus estudiantes. No obstante, hubo dos docentes del área de ciencias que también requirieron del apoyo individualizado para utilizar en sus clases dicho enfoque.

Opinaron que las actividades realizadas los ayudaron a comprender mejor la importancia que tiene la pronunciación de las palabras y su incidencia en la correcta ortografía al escribirlas, elemento que consideraron esencial para dar solución a la problemática. Expresaron satisfacción por la manera en que lograron su atención en la

clase, casi siempre a partir del método o procedimiento escogido, aunque para ello hayan necesitado en ocasiones del asesoramiento de otros docentes, inclusive para atender las limitaciones de algunos estudiantes que presentaban pseudodislasias. También expresaron que ampliaron sus conocimientos en torno a su concreción en la práctica educativa, a partir de considerarlo como condición en los ejercicios de producción escrita. Además, estiman que fueron capaces de insertar en sus clases el trabajo con la concordancia entre las diferentes partes de la oración.

Reconocieron los beneficios que les aportó el trabajo con la etimología por lo importante que resulta el conocimiento del origen o procedencia de la palabra, elementos que todos lograron considerar en sus clases en mayor o menor medida. Coincidieron en que aprendieron variedades de formas en que se puede tratar el significado o semántica de las palabras, dentro de la clase y como parte del estudio independiente, al trabajar con sinónimos, antónimos, homófonos, parónimos, homónimos, dentro del contexto del contenido de cada asignatura, por lo que se generaliza su uso por el colectivo.

Hubo consenso en el grupo de investigación al resaltar, en primer lugar, los cambios en la disposición de algunos docentes, que en sus inicios no se mostraban convencidos de la necesidad de encarar la enseñanza de la ortografía en la carrera con enfoque interdisciplinario. Consideraron que para lograr que sus estudiantes adquirieran la conciencia de elevar su conocimiento en este sentido, primero se debía mostrar placer al enseñarla. g que este elemento es decisivo para enfrentar este reto, por la importancia que tiene, según sus criterios, que el docente esté convencido de cuan importante resulta para el futuro maestro dominar la ortografía, para después incentivar en sus estudiantes el deseo de aprenderla como un elemento indispensable para el desempeño de su profesión.

Como se puede apreciar los participantes expresaron satisfacción por la preparación recibida, lo que se tradujo en el dominio, desde el punto de vista teórico metodológico y práctico de los principales métodos, procedimientos y medios para la enseñanza de la ortografía, con énfasis en el software elaborado, así como el reconocimiento del papel que le corresponde al diagnóstico y a la evaluación. La gran mayoría aplicó el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la ortografía; ofrecieron tratamiento adecuado a la fonética, la etimología, y utilizaron las relaciones semánticas que entre las palabras puede existir.

También destacaron los elementos que les aportaron a su preparación el trabajo con la morfosintaxis y la necesidad

de la elevación de la conciencia ortográfica en los estudiantes. En este sentido fue significativo el reconocimiento de los aportes de profesores de asignaturas que antes no abordaban en clases esta problemática, y se destacan los logros alcanzados por Didáctica de las ciencias naturales, Educación cívica y su didáctica y Didáctica de la lengua española, que aportaron la mayor cantidad de experiencias, así como el apoyo individualizado que ofrecieron los docentes del área de lenguas durante el proceso investigativo.

CONCLUSIONES

Las valoraciones realizadas por el grupo permitieron validar en el mismo proceso de investigación-acción la estrategia metodológica como resultado científico dirigida a la preparación del docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Se distingue por sus fundamentos, exigencias y componentes estructurales, los que resultaron pertinentes y adecuados. Se considera que posee posibilidades reales de aplicación en otras carreras, incluso en otros niveles educativos y que brinda los conocimientos teóricos y metodológicos indispensables a tener en cuenta para la atención a la problemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F., & García Batista, G. (2005). La tarea integradora: Eje integrador interdisciplinario. En, Ministerio de Educación, Cuba. VI Seminario Nacional para Educadores. (pp. 13-14). Pueblo y Educación.
- Addine, F., García Batista, G., & Castro, O. (2010). *La superación pedagógica permanente de profesores en Cuba: experiencias renovadoras y pertinentes para la educación superior*. Editorial Universitaria.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. Pueblo y Educación.
- Blanco, A. (2002). *Introducción a la sociología de la educación*. Pueblo y Educación.
- Calderón, A., & Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de Educación* 363, 128- 153.
- Carreter, F. L. (2005). *El dardo en la palabra*. Galaxia Gutemberg.
- Chávez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. Pueblo y Educación.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2018). *Reglamento Docente y Metodológico*. Resolución 2/2018. MES.
- De Armas, N., Marimón, J. A., Guelmes, E. L., Rodríguez, M. A., Rodríguez, A., & Lorences, J. (2006). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.
- Díaz, J., & Martins, A. (1982). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Orientaciones didácticas para la docencia universitaria*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- Gil, M., Cordero, J. M., & Cristóbal, V. (2018). Las estrategias docentes y los resultados en PISA 2015. *Revista de Educación*, 379, 32- 51.
- Guevara, G. E. (2013). *La formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa*. (Tesis de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Silverio Blanco Núñez".
- Hernández, R. A., & Coello, S. (2002). *El paradigma cuantitativo de la investigación científica*. Editorial Universitaria.
- Partido Comunista de Cuba. (2016). *Actualización de los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución, para el período 2016-2021*. Editora Política.
- Pérez Martín, L. M., Bermúdez, R., Acosta, R. M. y Barreira, L. M. (2004). *La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo*. Pueblo y Educación.
- Rodríguez Díaz, T. A., Luis Herrera Rojas, R. L., & Valdés González, A. A. (2017). La enseñanza de la ortografía a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinaria en la carrera de educación primaria. *Revista Conrado*, 14(62), 186-194.
- Rodríguez, M. A., & Rodríguez, A. (2008). *La estrategia como resultado científico de la investigación educativa*. Félix Varela.
- Sierra, R. A. (2004). *Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
- Tamayo, M. C., & León, M. A. (2016). La enseñanza-aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. *Revista Conrado*, 12 (55), 120-128.
- Valle, A. D. (2012). *La investigación pedagógica otra mirada*. Pueblo y Educación.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

18

EL AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

THE INVERTED CLASSROOM AS A LEARNING STRATEGY

Daysi Soledad Alarcón Díaz¹

E-mail: daysisoledad2000@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3724-479X>

Orlando Alarcón Díaz¹

E-mail: olarcond@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2042-7282>

¹ Universidad Cesar Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Alarcón Díaz, D. S., & Alarcón Díaz, O. (2021). El aula invertida como estrategia de aprendizaje. *Revista Conrado*, 17(80), 152-157.

RESUMEN

El presente artículo de investigación tiene como objetivo sistematizar fundamentos teóricos básicos relacionados con el aula invertida como estrategia de aprendizaje. El estudio se desarrolló en base a una metodología bibliográfica documental que permitió obtener información relevante y criterios conceptuales trascendentes sobre el tema, contemplando la revisión de diferentes datos de naturaleza científica de veinte expertos, que contribuyeron al logro del objetivo planteado. Se estableció los factores que favorecen el aprendizaje utilizando el aula invertida, asimismo se reconoció el soporte de la clase al revés a la labor que realiza el docente y se resaltó la importancia del aula invertida para el aprendizaje como ayuda al docente.

Palabras clave:

Aula invertida, aprendizaje, labor docente, TIC.

ABSTRACT

This research article aims to systematize basic theoretical foundations related to the inverted classroom as a learning strategy. The study was developed on the basis of a documentary bibliographic methodology that allowed relevant information and transcendental conceptual criteria on the subject to be obtained, contemplating the review of different data of a scientific nature by twenty experts, who contributed to the achievement of the proposed objective. The factors that favour learning using the inverted classroom were established, and the support of the class was also recognised as being the opposite of the work carried out by the teacher, and the importance of the inverted classroom for learning was highlighted as an aid to the teacher.

Keywords:

Inverted classroom, learning, teaching work, ICT.

INTRODUCCIÓN

La evolución vertiginosa de la ciencia y la tecnología, así como el auge de las TIC han repercutido profundamente en el ámbito educativo, produciendo un cambio drástico en el proceso de aprendizaje. Actualmente se han planteado enormes retos que demandan el ejercicio de la docencia a través de herramientas tecnológicas, lo que supone una gran novedad para muchos (Sanabrá, 2020), considerando que la sociedad se encuentra inmersa en la era digital, en la que los procesos tecnológicos, pedagógicos y comunicacionales se transforman en forma constante.

El empleo de la tecnología en la educación ha generado otros prototipos educacionales, orientados a la disociación del tiempo y el espacio en el cual convergen docentes y estudiantes (Escudero & Mercado, 2020). En este escenario sobresalen la educación a distancia, la educación móvil, la educación virtual, la educación híbrida, circunscribiéndose como una de las estrategias más retadoras, el aula invertida, en la perspectiva que produciría mayor responsabilidad de estudio entre los discentes con la utilización de tecnología digital.

Ante ello, la gestión de dinámicas que buscan que el discente se constituya en un ser humano más autónomo en su vinculación con los saberes, mediante las TIC son recientes, en cuyo contexto el aula volteada surge como respuesta a la disconformidad de los profesores con la estrategia ancestral del desarrollo de las sesiones de aprendizaje (Fúneme, 2018). La estructuración del aula al revés comprende las idoneidades ofrecidas respecto de la temática que ha de realizar el discente; el aprendizaje centrado en el alumno; el docente guía y el educando evidencia y las habilidades de orden superior del pensamiento. El aula volteada constituye una herramienta de enseñanza que busca fundamentalmente que el alumno asuma un rol mucho más dinámico en su aprendizaje que el que desarrollaba tradicionalmente.

En la actualidad se tiene conocimiento que el aprendizaje se genera en razón de lo que realiza el estudiante más no respecto de lo que gestiona el docente. Esto produce la incorporación de dinámicas activas en la enseñanza y por tanto nuevas formas de ocupar el tiempo en el aula. La clase al revés o aula invertida constituye una de estas metodologías (Márqués, 2016). Facilitar la clase invertida postula una transformación radical para estudiantes y docentes, que sin duda se han de apreciar obligados a salir de su zona de confort en aras de alcanzar un cambio en el modo de aprender y de enseñar.

Ciertos estudios concuerdan en que el aula invertida constituye la tendencia más significativa para el futuro de la educación (Adams, et al., 2017), cuyas repercusiones radicarán en el hecho de que los profesores se han de encontrar en el imperativo de elaborar materiales digitales de aprendizaje; las entidades educacionales tienen que estructurar repositorios intuitivos a fin de que los estudiantes tengan la posibilidad de gestionar un direccionamiento autónomo y flexible del aprendizaje.

El aula invertida se vale de la tecnología digital para gestionar el aprendizaje fuera de los claustros escolares en la búsqueda de un uso óptimo del tiempo encaminado a las clases bajo la modalidad presencial, teniendo en cuenta que el discente lo hace de manera previa en su domicilio y accede a la sala de clases a esclarecer dudas y ejercitar lo aprendido. Ante lo cual, el aula al revés requiere integrar diferentes aplicaciones digitales para que los estudiantes logren acceder de manera favorable a la información, implementarla de modo simple y precésarla de manera cooperativa que contribuya a la obtención de saberes relevantes y útiles.

La investigación es significativa, porque desde la óptica epistemológica contribuye con el aporte de un cuerpo de saberes y concepciones teóricas que describen la importancia que advierte el aula invertida como estrategia de aprendizaje. A partir de la perspectiva práctica estos saberes deben ser considerados como material de consulta para quienes se encuentran inmersos en el desarrollo de procesos educacionales, considerando a los estudiantes como protagonistas del aprendizaje.

El objetivo general es sistematizar los fundamentos teóricos básicos relacionados con el aula invertida como estrategia de aprendizaje, en tanto que los objetivos específicos son los siguientes: establecer los factores que favorecen el aprendizaje utilizando el aula invertida. Reconocer el soporte de la clase al revés a la labor que realiza el docente. Resaltar la importancia del aula invertida para el aprendizaje como ayuda al docente.

METODOLOGÍA

El presente estudio ha sido abordado desde la metodología bibliográfica documental, a partir de la cual se ha revisado una serie de concepciones teóricas establecidas por dieciséis expertos en materia de aula invertida y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes, almacenando y analizando la información recopilada del entorno virtual en aras de comprender y potenciar el proceso de aprendizaje. Los aportes de los expertos fueron encontrados en fuentes confiables de base de datos como Scielo, Dialnet, Redalyc, entre otras.

DESARROLLO

Para Albornoz, et al. (2020), las particularidades del aula invertida son: constituye un escenario flexible con acceso claro y natural de los participantes. Presencia de cultura del aprendizaje, a partir de una valoración de temáticas por intermedio de una secuencia de cambio de roles. Contenido dirigido, considerando videos editados por el docente, quien ha de incluir contenidos prioritarios. El docente como guía de los estudiantes en el aula para resolver dudas, permitiendo que los estudiantes aprendan de modo significativo.

Falcón, et al. (2020), afirman que las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, como el flipped classroom está entreviendo una gran transformación en la dinámica docente adoptada en el desarrollo de las experiencias curriculares. Se viene transitando de un docente que lo sabe todo, imprimiendo un papel sumiso en los alumnos a un maestro que interviene como orientador, facilitador y mediador del aprendizaje, que considera al estudiantado como el eje del proceso, estableciendo experiencias retadoras y monitoreando sus actividades de estudio.

En la perspectiva de Guillén, et al. (2020), la enseñanza al revés implica realizar las tareas fuera de clase utilizando diversos materiales, a través de las TIC elaborados y provistos por el profesor, de tal manera que el tiempo restante sea empleado para despejar oscilaciones, discutir, ahondar en lo que se ha elaborado y formular dificultades para ser resueltos, mediante acciones interactivas en equipos al interior de la clase y la guía personal mediante el computador fuera de ella.

De Kereki & Adorjàn (2020), manifiestan que el formato de aula invertida entrelaza recursos, tareas on line y sesiones de aprendizaje presenciales, fomentando el interés de los alumnos y las predisposiciones para aprender con autonomía, postulando un gran compromiso y participación. A través de esta metodología se desarrollan actividades colectivas en forma interactiva y otras en línea fuera de la sesión.

Según Gaviria, et al. (2019), el aula invertida o flipped classroom permite relacionar en el proceso de formación aspectos de la educación presencial con la virtualidad, lo que direcciona a que los alumnos puedan tener acceso a los datos en tiempo real sin que sea necesaria la presencia del profesor, de tal manera que, el estudiante asume un rol central en su proceso de formación, aumentando su responsabilidad, compromiso e involucramiento.

Hinojo, et al. (2019), precisan que las TIC en los claustros escolares ha generado la presencia de otros métodos de enseñanza aprendizaje, en cuyo contexto el papel

del profesor como simple transmisor de conocimientos se viene tambaleando dando origen a otras dinámicas en las cuales el discente se instituye en un actor activo de su aprendizaje. Entre estas metodologías sobresale el flipped classroom que está consolidándose como una de las tendencias educacionales significativas, porque los roles se han invertido, puesto que el estudiante aprende la temática fuera del aula.

El aula invertida implica la modificación del rol de los actores fundamentales del proceso de aprendizaje, profesores-estudiantes, es decir el redireccionamiento de la atención encaminado al docente y centrarla en los alumnos y el aprendizaje. Este modelo pedagógico consiste en ofrecer distintos materiales, videos, lecturas, presentaciones, conferencias, a los alumnos que necesitan revisar y estudiar fuera de la clase para emplear el tiempo de la clase presencial en resolver dudas, fortalecer ideas, habilidades que requieren ser practicadas y desarrolladas. Para entender la temática se tiene que intervenir en forma dinámica con los pares o con el docente que es un guía y facilitador en el desarrollo de este proceso.

Smith (2018), refiere que, el aula invertida se sustenta en el aprendizaje y en la disposición de los recursos didácticos antes del inicio de la sesión, advirtiendo como protagonistas a los estudiantes, quienes acrecientan el aprendizaje, mediante la realización de tareas en colectivos cortos, diálogos en clase e intervenciones de los alumnos. Los docentes, más allá de brindar la clase, la mayor parte de su tiempo la gestionan ofreciendo apoyo a los discentes, aperturando los claustros al favorecimiento de nuevas iniciativas.

Domínguez, et al. (2018), postulan que el aula invertida constituye una herramienta transformadora de enseñanza, en la que los recursos y materiales se proporcionan a los alumnos de manera anticipada para la verificación personal y luego el tiempo disponible se emplea para la interacción, a través del debate y la intervención. Implica no sólo recargar la temática de la experiencia curricular en un entorno virtual, sino la producción de debates sustentados en significaciones, seguridad y valor, en todos los horizontes, en los cuales interactúan los alumnos y docentes.

Para Dexway (2017), el aula inversa es una estrategia que postula un progreso favorable del proceso tradicional de aprendizaje en la medida que voltea la disposición de las clases armonizando el aprendizaje presencial y la formación online. Flip quiere decir invertir la clase. Con el escenario al revés los alumnos se forman y profundizan en los contenidos de manera personalizada en su domicilio, mediante un programa de computador online

para a posteriori ejercitar y profundizar en esos saberes presencialmente. Mediante un proceso cooperativo. Esta estrategia se adecúa a la diversidad del aula. Fortalece en lo absoluto el aprendizaje del estudiante. Se fomenta el aprendizaje significativo. Los docentes se ven favorecidos. Estudiantes más motivados.

En el modelo de aula invertida, también conocido como Flipped Classroom es pertinente emplear herramientas que favorezcan el intercambio de datos entre docente y estudiantes dentro y fuera del aula, en cuyo contexto la utilización de las TIC constituye una gran ocasión que factibiliza, por su parte, el desarrollo de habilidades digitales necesarias para la sociedad del conocimiento. Lo que era ancestralmente realizado en el aula, como la disertación de contenidos es desarrollado fuera de ella y las tareas que se proporcionaban para hacerlas en casa hoy se convierten en actividades de intervención dinámica al interior de la clase.

Vidal, et al. (2016), refieren que el flipped classroom, aula inversa, aula invertida, aula volteada constituye una estrategia pedagógica particularizada por una metodología para enseñar que transformado el arquetipo ancestral de aprendizaje. Contribuye a que el estudiante pueda conseguir datos en un espacio y en un tiempo que no necesita la presencia física del docente, quien ofrece un tratamiento más personalizado y cuando se desarrolla de manera exitosa comprende todas las etapas del ciclo de aprendizaje.

Marqués (2016), la implementación del aula invertida como estrategia para el aprendizaje no es tan simple, porque urge una mejor preparación. Para el efecto tiene que encontrarse a disponibilidad material coherente y pertinente con la finalidad de que los estudiantes estructuren sus clases, se necesita incorporar las actividades que provienen del entorno y propiamente las que están al interior de la clase de la mano con una evaluación formativa acorde. La experta señala que incorporar este modelo necesita de esfuerzo y tiempo.

García & Quijada (2015), describen ciertos aspectos que se postulan significativos al trabajar con flipped classroom. Señala que “flippear” el aula sugiere innovar el proceso de aprendizaje, a través de la incorporación de las TIC, no sin antes el profesor necesita documentarse respecto del modelo. El flipped classroom urge de una actitud del profesorado que quiebre el paradigma tradicional y se focalice en el aprendizaje del estudiante, más no en la enseñanza del maestro. La clase magistral se manifiesta relegada. El estudiante destina el tiempo que crea conveniente para consultar los materiales sugeridos por el docente con absoluta autonomía, convirtiéndose en

autodidacta del aprendizaje. El aula invertida constituye una ocasión para que el profesor aprenda conjuntamente con sus estudiantes empleando las TIC. Los materiales se seleccionan considerando la manera más efectiva de llegar a los discentes sin soslayar la heterogeneidad del colectivo. Las actividades en el aula evidencian el saber hacer del docente. Los estudiantes pueden administrar de mejor manera las TIC, respecto del docente, lo cual implica una oportunidad para aprender de ellos. La clase va más allá del aula. El aula volteada advierte una dinámica de trabajo más vertiginosa para el estudiante.

Hinojosa & Arriaga (2015), señalan que el modelo flipped classroom emerge en los diferentes entornos y niveles educacionales con gran fuerza para recuperar al estudiante como el protagonista del proceso de formación aprendizaje. Este escenario es factible gracias al desarrollo e implementación de las TIC en educación. Este modelo implica profundas transformaciones en la perspectiva pedagógica cambiando los papeles en docentes y alumnos.

Platero, et al. (2015), manifiestan que el aula invertida como estrategia de aprendizaje modifica la manera de enseñanza tradicional generando que gran parte de la producción de saberes se origine fuera del aula y que la ejecución de labores y práctica se realicen en el aula con la ayuda de los pares y del profesor, derivando el control del aprendizaje al alumno.

El aula inversa es un modelo pedagógico que efectiviza la labor, el ejercicio y la autonomía en el claustro escolar para que el estudiante asuma protagonismo en el proceso de aprendizaje, necesariamente bajo el acompañamiento del docente. Este prototipo postula el traslado de las clases teóricas a escenarios no presenciales, para lo cual las TIC resultan ser muy relevantes. Entre las ventajas sobresalen: fortalece la eficiencia de la clase presencial; aumenta las ocasiones de un aprendizaje dinámico; el alumno asume el compromiso de su propio aprendizaje propiciando su autonomía, incrementa el interactuar entre los integrantes; contribuye a la exploración de las concepciones e identifica las insuficiencias personales; mejora la interrelación entre docente estudiantes, así como el aprendizaje a ritmo propio.

Mendoza, et al. (2014), señalan que el aula invertida es una estrategia que se basa en el ofrecimiento a los estudiantes, antes de las clases, de material de estudio a fin de que se familiaricen con él desde sus domicilios, procurando en el aula, la profundización de los contenidos y el ejercicio práctico de las labores pedagógicas, a partir del trabajo colaborativo y el acompañamiento del docente, contribuyendo al incremento de la relación, interacción y

el espacio de contacto entre alumnos y maestro, la personalización de los estudiantes considerando sus particularidades, así como la producción de espacios educacionales apropiados en los que los receptores de la formación asumen con más responsabilidades el proceso de aprendizaje.

Accomo (2014), refiere que aproximar a los profesores al modelo pedagógico de aula invertida se traduce en una ocasión de mejora en el aprovechamiento del tiempo escolar para el ejercicio e integración del conocimiento a partir de la realización de tareas en el domicilio de los aspectos asociados con la evidencia de materiales y la correspondiente explicación. Este modelo de clase invertida hace mención a una perspectiva integral de índole constructivista que busca incrementar la responsabilidad y la implicación de los alumnos con los contenidos curriculares para el fortalecimiento de la comprensión conceptual.

De acuerdo con Martínez, et al. (2014), el aula invertida de aprendizaje busca alternar los espacios y roles de enseñanza ancestral, en la que la clase, usualmente ofrecida por el docente pueda ser desarrollada por el estudiante, a través de instrumentos multimedia, de modo que las tareas, habitualmente dadas para la casa sean implementadas en el aula, mediante metodologías interactivas de labores colaborativas. Se advierte que el término fue acuñado por Lage, et al. (2000), como *inverted classroom* mediado por la tecnología, denominándolo *Flipped classroom* o aula volteada. El profesor debe catalogar los temas que se deben aprender por instrucción directa, mediante videoconferencias, con una metodología centrada en el estudiante, orientada a la planificación de actividades activas y cooperativas que conlleve al ejercicio de acciones mentales superiores en el aula en la que el docente se convierte en un actor de apoyo.

CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica documental demuestra que el aula invertida constituye una estrategia didáctica que ha transformado el modelo ancestral de aprendizaje, porque los estudiantes ostentan el primer contacto con los datos a ser aprendidos fuera de la clase, a través de documentos que el profesor les alcanza por herramientas electrónicas.

El aula invertida fortalece la eficiencia de la clase presencial, aumenta las oportunidades de un aprendizaje activo, el estudiante asume el compromiso de su propio aprendizaje propiciando su autonomía e incrementando la interacción entre pares; mejora la interrelación entre docentes y estudiantes.

La labor docente se torna fortalecida con la estrategia del aula invertida a partir de la creación de las condiciones ideales para incorporar más aprendizaje activo en las aulas valiéndose de herramientas digitales.

El aula invertida como estrategia de aprendizaje reviste de singular importancia, porque representa una opción apropiada para el desarrollo de competencias esenciales en las diferentes disciplinas curriculares, un gran cambio de roles para docentes y estudiantes y ventajas potenciales en su aplicabilidad respecto del aprendizaje de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accomo, V. L. (2014). Aula invertida una posibilidad de cambio. <http://elaulainvertidasecundaria.blogspot.com/>
- Adams, S., Cummins, M., Oavis, A., Freeman, A., Hall, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). NMCHorjzon. Rep. Or 1: Higher Education Edition. Aust. N: Tehe New Media Consortium. <https://eric.ed.gov/?id=ED582134>
- Albornoz, J. A., Maldonado, J. G., Vidal, C. L., & Madariaga, E. (2020). Flipped classroom impact and recommendations in the teaching-learning process of geometry. *Formación Universitaria*, 13(3), 3-10.
- De Kereki, I. F., y Adorjan, A. (2020). Aula invertida en cursos consecutivos de Programación (Programación I y II). (Ponencia). 18th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: Engineering, Integration, And Alliances for A Sustainable Development” “Hemispheric Cooperation for Competitiveness and Prosperity on A Knowledge-Based Economy”
- Dexway, C. (2017). 5 ventajas de Flipped Classroom. Innovation in languages. <https://www.dexway.com/es/5-ventajas-flipped-classroom/>
- Domínguez, L. C., Sanabria, A. E., & Sierra, D. O. (2018). El clima productivo en cirugía: ¿una condición para el aprendizaje en el aula invertida?. *Educación Médica*, 19(3), 263-269.
- Escudero, A., & Mercado, E. P. (2020). Uso del análisis de aprendizajes en el aula invertida: una revisión sistemática. *Apertura Guadalajara*, Jal., 11(2).
- Falcón Miguel, D., Sevil, J., Peñarrubia, C., y Albòs, A. (2020). Efecto de la combinación metodológica basada en el aula invertida y la instrucción entre pares sobre las calificaciones de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Retos* (41), 47-56. _

- Fúneme, C. C. (2018). El aula invertida y la construcción de conocimiento en matemáticas. El caso de las aplicaciones de la derivada. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (45), 159-174.
- García, M. & Quijada, V. (2015). El Aula invertida y otras estrategias con uso de TIC. Experiencia de aprendizaje con docentes. (Ponencia). XXX Simposio Internacional SOMECE 2015. Universidad Interamericana para el Desarrollo., México.
- Gaviria, D., Arango, J., Valencia, A., & Bran, L. (2019). Perception of the Strategy of Flipped Classrooms in University Settings. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 24(81).
- Guillén, F. D., Colomo, E., Sánchez, E., & Pérez, R. (2020). Efectos sobre la metodología flipped classroom a través de blackboard sobre las actitudes hacia la estadística de estudiantes del grado de educación primaria: un estudio con anova mixto. *Belo Horizonte* (13), 121-139. _
- Hinojo, F. J., Aznar, I., Romero, J. M., & Marín, J. A. (2019). Influence of the flipped classroom on academic performance. A systematic review. *Campus virtuales*. 8(1), 9-18.
- Hinojosa, C. M., & Arriaga, A. (2015). Los alumnos opinan sobre la metodología flipped classroom: una experiencia con estudiantes universitarios de grado en Psicología. (Ponencia). XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Villaviciosa de Odón, España.
- Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Martínez, W., Martínez, J., & Esquivel, I. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. En I. Esquivel-Gámez, *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. (pp.143-160). DSAE-Universidad Veracruzana.
- Mendoza, F. S., Andrade, B. R., Moreira, B. A., & Arteaga, J. C. (2014). Estrategias para la implementación de un enfoque metodológico interactivo en aulas invertidas para la formación de grado en Educación. *Revista Educación y Tecnología*, 5, 36-48. _
- Platero, J., Tejeiro, M., & Reis, F. (2015). La aplicación del Flipped classroom en el curso de dirección estratégica. (Ponencia). XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Universidad Europea de Madrid, España.
- Smith, C. E. (2018). El aula invertida: beneficios del aprendizaje dirigido por el estudiante. *Revista Nursing*, 35(1), 57-59. _
- Vidal, M., Rivera, N., Nolla, N., Morales, I. R., & Vialart, M. N. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior*, 30(3).

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

19

¿CÓMO CONTRIBUIR A LA TAREA VIDA DESDE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA DEL AÑO ACADÉMICO?

HOW TO CONTRIBUTE TO THE TASK LIFE FROM THE EDUCATIONAL STRATEGY OF THE ACADEMIC YEAR?

Virginia Bárbara Pérez Payrol¹

E-mail: vperez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0800-5987>

Yamilys María Bagué Luna¹

E-mail: ybague@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0919-2523>

María de los Ángeles Luna Castro¹

E-mail: mluna@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7259-7502>

¹ Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pérez Payrol, V. B., Bagué Luna, Y. M., & Luna Castro, María. Á. (2021). ¿Cómo contribuir a la tarea vida desde la estrategia educativa del año académico? *Revista Conrado*, 17(80), 158-165.

RESUMEN

El presente trabajo, se sustenta teórica y metodológicamente en cómo diseñar acciones en la Estrategia Educativa del Año que respondan a la formación de un profesional competente de las Ciencias Pedagógicas. Se parte del principio que la universidad como sujeto aporta a la sociedad egresados altamente calificados, con nuevos conocimientos y tecnologías, en cumplimiento de sus funciones sustantivas desde el pregrado. En este caso con el objetivo de contribuir a la Tarea Vida desde un enfoque del conocimiento útil de la ciencia e innovación tecnológica para participar en su proyecto social desde las problemáticas actuales. Se comprobó su efectividad en la práctica mediante un procedimiento de implementación, lo cual demostró que se contribuye a la formación integral del profesional.

Palabras clave:

Estrategia Educativa, año académico, Tarea Vida.

ABSTRACT

The present work: “How to contribute to the Life Task from the Educational Strategy of the Academic Year, is theoretically and methodologically based on how to design actions in the Educational Strategy of the Year that respond to the training of a competent professional in the Pedagogical Sciences. It is based on the principle that the university as a subject contributes to society highly qualified graduates, with new knowledge and technologies, in compliance with their substantive functions from undergraduate. In this case, with the aim of contributing to the Life Task from an approach of useful knowledge of science and technological innovation to participate in its social project from current problems. Its effectiveness in practice was verified through an implementation procedure, which showed that it contributes to the comprehensive training of the professional.

Keywords:

Educational Strategy, academic year, Life Task.

INTRODUCCIÓN

En correspondencia con los objetivos planteados por la Universidad, las proyecciones estratégicas para esta etapa y los Lineamientos de Política Económica y Social del Partido y la Revolución se impone actuar desde una universidad innovadora que implica compromiso, responsabilidad y pertinencia social, con la formación de sus estudiantes que, desde la transformación de sus procesos sustantivos y visión sistémica de sus vínculos con las problemáticas sociales y ambientales, logre un profesional comprometido con la Revolución Socialista. Derivada de esta aspiración será imprescindible una Universidad cada vez más integrada a partir de su implicación interna y pertinente desde sus disciplinas, unidades organizativas e instituciones, para elevar la calidad de los procesos y su pertinencia social, en una profunda integración externa con el entorno económico, social y ambiental para lograr el impacto de toda la sociedad desde la formación integral del profesional.

El proceso de formación profesional es muy complejo; requiere unidad de influencias educativas y un sistema de actividades que propicien integralidad desde los primeros momentos de la vida universitaria. En la Facultad de Educación se trabaja en este sentido desde la concepción de la Estrategia Educativa del Año Académico para cada una de las carreras del Curso Diurno. En ella, se realizan actividades, cuya finalidad es la atención integral a la formación inicial desde el ingreso a la Universidad y en cada año, potenciando las acciones según las necesidades de los estudiantes y los reclamos de la sociedad actual. En este caso haremos énfasis en las acciones para contribuir con la Tarea Vida: Plan de Estado para el enfrentamiento al cambio climático, aprobada por el Consejo de Ministros el 25 de abril de 2017, esta tarea está inspirada en el pensamiento del líder histórico de la Revolución cubana Fidel Castro Ruz. El plan contiene 5 acciones estratégicas y 11 tareas y la primera está relacionada con la necesidad de identificar y acometer acciones y proyectos de adaptación de carácter integral a fin de disminuir la vulnerabilidad en las zonas prioritarias. Las acciones están encaminadas a la prevención, preparación, respuesta y recuperación, para enfrentar y reducir los riesgos y las vulnerabilidades, para adaptarnos a este fenómeno.

Desde esta óptica se concebirán acciones en la Estrategia Educativa del Año Académico de manera que los estudiantes sean protagonistas desde las aulas universitarias de, mitigar o atenuar un problema que nos afecta a todos y dar cumplimiento a los objetivos del desarrollo sostenible, con acciones que eleven la percepción del riesgo, el aumento del nivel de conocimiento sobre la Tarea Vida y

el grado de participación de todos en el enfrentamiento al cambio climático. Para ello será necesario desde la actividad científica, docente y extensionista buscar soluciones coherentes y sostenibles, con el propósito de conformar acciones que aseguren el crecimiento, el mantenimiento de los equilibrios macroeconómicos, la continuidad de los programas de desarrollo fundamentales y el avance en el proceso de transformación de la estructura económica del país. Diferentes autores coinciden en la necesidad de perfeccionar la Educación Ambiental en todas las educaciones y en cada uno de los procesos de ellas, para poder transitar hacia una perspectiva sostenible, con estudios validados científicamente, aspecto priorizado por el Ministerio de Educación Superior (MES) y el Ministerio de Educación (MINED) desde diferentes líneas de investigación.

DESARROLLO

Actualmente la universidad está inmersa en lograr cada vez más la calidad requerida en la formación de profesionales competentes, capaces de impactar con sus conocimientos en la sociedad y poder contribuir al desarrollo de su país. Desde su posición Cala & Breijo (2020), enuncian que, la formación de profesionales se interpreta como proceso de profesionalización que reconoce es una exigencia que deviene del desarrollo social y que como tendencia es deseable al potenciar una mayor calidad en el desempeño profesional. De manera particular las autoras de este trabajo consideran que este proceso de profesionalización debe comenzar en los estudiantes desde el primer año de la carrera y que una de las vías para lograrlo es la Estrategia Educativa del Año Académico que atraviesa con sus acciones lo político – ideológico, académico – científico, y extensionista. Desde el criterio de Alarcón, et al. (2019), la describen como: plan de acciones encaminados a cumplir objetivos compartidos. En tal sentido la Estrategia Educativa del Año Académico asume un importante rol en la participación de los estudiantes como protagonistas de su propia formación. Es significativo señalar que este aspecto es decisivo en la evaluación externa de cualquier carrera, y en la acreditación de las universidades. Específicamente, la Estrategia Educativa del Año Académico está determinada, entre otros aspectos, por las exigencias del modelo del profesional -que como parte de un todo- responde al ideal del profesional de Ciencias Pedagógicas que se pretende formar, en correspondencia con las necesidades, el desarrollo social y los requerimientos actuales.

La propuesta de la Estrategia Educativa del Año Académico se elabora por el Colectivo del Año Académico que, desde el punto de vista de Torres, et al. (2020), es

el encargado de llevar a cabo el trabajo metodológico en este nivel organizativo. Se significa que la estrategia se diseña atendiendo a los objetivos correspondientes de la carrera para esa etapa de formación y a los resultados de un diagnóstico previo que se realiza al grupo de estudiantes. En el Colectivo de Año Académico además de diseñarla, es consensuada e involucra protagónicamente a los educandos mediante el establecimiento de compromisos individuales y colectivos. Periódicamente, la comunidad universitaria evalúa su cumplimiento general y los compromisos individuales, ejercicio que puede sugerir acciones correctivas colectivas y personalizadas en los casos necesarios. Es un nivel de dirección especial en la estructura de las universidades, dirigido por el Profesor Principal del Año Académico (PPA), que, según Guzmán, et al. (2018), es el funcionario que tiene la responsabilidad de dirigir metodológicamente mediante funciones de coordinación asesoría y control, a la comunidad universitaria de base de la carrera correspondiente, en materia del desarrollo de la formación integral de los estudiantes. No obstante, el PPA debe cumplir sus funciones sin manifestar un estilo tradicionalista lleno de formalismo, limitando sus acciones a aspectos de índole organizativo y apegados solo a lo orientado, sin tener en cuenta el diagnóstico de los estudiantes y la situación del contexto. Coincidimos con, Hernández & Massip (2017), cuando nos alertan que esta función de PPA, exige formas de trabajo más dinámicas y creativas que contrarresten los estilos de dirección, autoritarios y rutinarios; debe buscarse una activa participación de todo el colectivo, a partir del intercambio abierto, de debate democrático de modo que cada uno de los factores tenga claridad y sienta satisfacción del trabajo que le corresponde realizar. Los análisis anteriores resultan de gran valor, en tanto se reconocen como aspectos positivos la necesidad del sistema de influencias, la estructura y el propósito que alcanza. No obstante, las autoras hacen énfasis en la necesidad del enfoque personalológico que hay que hacer de cada estudiante, para que el diseño de acciones responda verdaderamente a las características individuales, sus potencialidades, necesidades y puedan asumir un rol protagónico con responsabilidad individual y social facilitando su transformación personal y la que demanda la sociedad.

La experiencia de las autoras en la Educación, Educación Superior, en funciones directivas y en la responsabilidad de PPA permitieron constatar insuficiencias de proceder, en las Estrategias Educativas de Año Académico, manifestadas en:

- El diagnóstico de potencialidades y necesidades educativas de los estudiantes, no se analiza con la profundidad requerida.
- Las actividades diseñadas carecen de un enfoque personalológico limitando la responsabilidad individual y social de estudiantes.
- La Estrategia Educativa del Año Académico no constituye siempre una herramienta de trabajo para los miembros del colectivo de año y no siempre se le ve la importancia que tiene para la evaluación integral del estudiante.
- El predominio de actividades orientadas centralmente, las que se implementan sin tener en cuenta la contextualización a la carrera-año, las características, intereses, expectativas y motivaciones grupales e individuales de estudiantes.
- La tendencia de que solo el profesor principal de año asuma su ejecución.
- No siempre las acciones diseñadas conducen a la solución de problemas de impacto social, como por ejemplo el desconocimiento de las consecuencias que traen para Cuba las amenazas del cambio climático, entre otras.
- Familiarización a estudiantes con términos e investigaciones de política científica, económica y social del país para fomentar una cultura de prevención y partícipes del proceso y por ende el respaldo decidido a la Tarea Vida.

Ante estas irregularidades se decide realizar una preparación, en los propios colectivos de año, a los PPA y otros profesores designados por el Jefe de Departamento dirigida a transformar la realidad actual y perfeccionar la labor de los mismos. Consideramos acertadas las expresiones de Hernández & Massip (2017), al decir que: es precisamente el Colectivo de Año Académico un espacio para forjar un colectivo en el que la relación de poder debe basarse, siempre en una adecuada flexibilidad que favorezca la existencia de un clima de apertura y de receptividad hacia el cumplimiento de las funciones y hacia el cambio que debe generarse en la propia relación de las experiencias conjuntas.

Para la preparación en el Colectivo de Año Académico, se tomó en consideración lo establecido por el MES y sus normativas vigentes, las necesidades del entorno socioeconómico y ambiental, la experiencia de las autoras en el trabajo con el año académico por varios cursos y criterios de otros profesores de vasta experiencia en la Educación Superior. Se asume que la planificación de las acciones de la estrategia es un proceso de toma de decisiones del colectivo de año de conjunto con los estudiantes (sin olvidar su papel protagónico) y otros agentes que de alguna

manera intervienen en su aplicación. Aspecto importante fue el diseño de las etapas de la estrategia, para ello se consideraron los referentes teóricos de diferentes investigaciones y la experiencia de las autoras en este aspecto. Se realizó un análisis de cómo introducir en la estrategia lo relacionado con la Tarea Vida, de manera que no se viera como algo separado, sino que formara parte como un todo dentro de las acciones diseñadas.

A continuación, se describen las etapas.

Diagnóstico

- Planificación.
- Definición de objetivos.
- Definición de las posibles actividades (con énfasis en la Tarea Vida).
- Estudio de condiciones y recursos.
- Estructuración o diseño de la estrategia.
- Aplicación.
- Control y evaluación.

Diagnóstico: expresa el estado actual de los conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante en relación con el modelo del profesional y los objetivos del año, constituye el punto de partida para avanzar hacia aquello que aún no sabe, no sabe hacer y no sabe ser, lo que requiere buscar explicación, es decir, las causas posibles de la situación del estudiante para tener la información requerida y poder trazar su desarrollo.

Pronóstico: expresa el estado deseado, desde el punto de vista prospectivo como preguntas claves: ¿qué pronosticamos?, ¿qué puede saber, saber hacer y saber ser el estudiante a largo, mediano y corto plazo? La respuesta está dirigida a la toma de decisiones y distinguir las necesidades educativas que requieren satisfacción inmediata, de aquellas de carácter prospectivo en función de las aspiraciones, posibilidades y potencialidades, con lo que es posible establecer prioridades de las actividades, en correspondencia con la etapa. La etapa permite determinar la brecha entre el estado actual y el deseado con respecto al modelo del profesional y los objetivos del año, especificando el ¿qué?, conocimientos, habilidades y actitudes, así como perspectivas de desarrollo de cada estudiante o el grupo; y el ¿cómo? estableciendo vínculo entre las etapas precedentes y la planificación.

Planificación: abarca la determinación de los objetivos, concebir en el plan acciones a desarrollar por el estudiante, período de ejecución, profesor tutor, Consejo Popular del estudiante y profesor, conscripción del estudiante y profesor. El plan considera los escenarios educativos

(Universidad, Entidades Laborales de Base y Consejos Populares) proyectando actividades de manera prospectiva y coherente a realizar por estudiantes y profesores, con enfoque personalizado, según el diagnóstico y el contexto donde se desempeña. La inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones de la planificación de las actividades en cada uno de los escenarios declarados, el diálogo abierto, la reflexión crítica de su desempeño y sus posibilidades de transformación en correspondencia con el año que cursan.

Organización: considera las condiciones necesarias y recursos materiales, tecnológicos, financieros y humanos, la coordinación con organismos, organizaciones, instituciones y personalidades, a partir de los convenios establecidos que apoyan la misión de la universidad- facultad-carrera visto en la prioridad de la relación universidad escuela.

Ejecución: considera la realización práctica del plan de actividades para cada estudiante y profesor. Acciones dirigidas a la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones de la práctica educativa y realización de actividades de impacto social según proyección de su profesión hacia la comunidad; al desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional y transformación social y ambiental; interacción con estudiantes de otras carreras, intercambio de experiencias, fortalecimiento de la responsabilidad del estudiante con su propio aprendizaje y estudio e investigación sistemática que ameriten la satisfacción de sus empleadores.

Control y evaluación: considera la valoración constante y sistemática de la calidad de las actividades y su correspondencia con los objetivos que se propusieron, conocer en qué y hasta dónde se ha transformado el nivel de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. Para ello resulta importante la sistematización de lo vivido, mediante la recogida de evidencias por estudiantes y profesores de fotos, videos y documentos, avales de los empleadores, de la comunidad entre otros. Como parte de valorar la estrategia se concibe, en el sistema de trabajo del Colectivo de Año Académico, el balance de la estrategia educativa, al menos uno en el semestre lo que constituirá el punto de partida para próximas etapas y la final para el próximo curso. La evaluación, servirá para tomar decisiones acerca de los cambios a hacer para perfeccionarla, en correspondencia con resultados alcanzados por los estudiantes en cada uno de los escenarios que participa. La valoración requiere de intencionalidad en el estudio sistemático de resultados que van alcanzado los estudiantes en actividades previstas de la estrategia y de procedimientos específicos del trabajo científico para medir sus efectos y prever nuevos niveles de exigencia;

constituye elemento esencial valorar el desempeño alcanzados por los estudiantes según lo establecido en el modelo del profesional y los objetivos del año. La estrategia educativa asume un carácter cíclico que conlleva a un salto cualitativamente superior en la formación del profesional donde se manifiesta la vinculación entre lo académico, lo laboral y lo investigativo.

Lo anterior posibilita expresar la estructura de la estrategia educativa (Tabla 1).

Tabla 1. Estructura de la estrategia educativa.

Escenario educativo	Nombre y apellidos del estudiante	Acciones o tareas a desarrollar	Prof. tutor	Fecha de realización	Consejo Popular del estudiante	Consejo Popular del estudiante	Circunscripción del estudiante y profesor
Universidad							
Entidades Laborales de base							
Consejo Popular							

La estructura asume un carácter flexible según la etapa en que se encuentre dicha estrategia. Puede contemplar, los principales problemas detectados en el diagnóstico, actividades a realizar, vías para su logro, análisis de la efectividad de las acciones realizadas con énfasis en el aporte que hicieron para transformar realidades presentadas en la sociedad. En la implementación de la Estrategia Educativa del Año Académico para la formación integral del profesional de las Ciencias Pedagógicas, se determinaron dimensiones e indicadores en correspondencia con el modelo del profesional. Para las dimensiones se establecieron indicadores en relación con el saber, saber hacer y el saber ser. *El saber* relacionado con lo cognitivo, el *saber hacer* con lo procedimental y *el saber ser* con lo actitudinal que deben alcanzar los estudiantes en relación con el modelo del profesional. La interrelación dialéctica e integración de las dimensiones propicia la formación integral del profesional de las Ciencias Pedagógicas.

Dimensión político - ideológica: Interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes para el trabajo político ideológico, relacionadas con el dominio de la Historia de Cuba, de la localidad y sus problemas ambientales, efemérides, la obra martiana, actualidad nacional e internacional, formación de valores, así como el trabajo de conjunto con las organizaciones estudiantiles, políticas y de masas en la concreción de la política educacional.

Conocimientos

Constitución de la República, acontecer nacional e internacional, hechos y personalidades más relevantes de la Historia de Cuba y la localidad, así como los símbolos patrios. Temas centrales de política, discursos de los principales dirigentes, reflexiones de Fidel y documentos de conceptualización del modelo económico y social cubano. Conocimientos sobre la Tarea Vida y la implicación en su provincia, cómo percibir el riesgo, cómo contribuir a mitigar, ahorrar, reciclar reutilizar. De manera general temas sobre situación medioambiental.

Habilidades

Leer la prensa y observar otros medios informativos. (dar seguimiento a la noticia, establecer relación noticia y necesidad de conocimiento para cooperar, para transformar), dialogar, analizar, reflexionar, debatir puntos de vista, criterios y opiniones basados en argumentos sólidos. Contextualizar planteamientos generales a su radio de acción, valorar desde posiciones dialéctico - materialistas los problemas económicos, sociales, científicos, culturales, políticos y ambientales del mundo contemporáneo, en particular del contexto en que se desenvuelve.

Actitudes

Actuar con humanismo, sensibilidad, justicia, equidad, e inclusión como valores que caracterizan al logopeda. Defender incondicionalmente a la Patria y asumir una posición crítica y autocrítica ante situaciones y acontecimientos. Actuar en correspondencia con los principios éticos- morales del PCC y la Revolución. Comunicarse correctamente

estimulando los procesos de crítica y autocrítica. Preservar el medioambiente como parte del patrimonio de la Patria y como un problema universal.

Dimensión liderazgo educacional: Interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades, cualidades y actitudes en relación con el liderazgo educacional, la planificación, organización, ejecución y control del trabajo, la comunicación y la toma de decisiones de conjunto con los demás estudiantes y otros agentes educativos para el alcance de los objetivos propuestos.

Indicadores

Conocimientos

Liderazgo educacional, toma de decisiones sobre bases científicas en el desarrollo de investigaciones en grupos. Estilos de dirección, métodos de dirección educativa, solución de conflictos. Cultura económica desde la sustitución de importaciones, análisis energéticos en cada espacio, reciclaje de productos y su uso en medios pedagógicos.

Habilidades

Confeccionar el plan de trabajo. Trabajar en equipo, individualmente, resolver conflictos, comunicarse de forma asertiva, saber escuchar, percibir riesgos. Discursar en público. Investigar problemas de la práctica.

Actitudes

Actuar con ejemplaridad a partir de ética profesional y la educación formal.

Actuar con sensibilidad ante las aspiraciones y preocupaciones de sus estudiantes y padres sin distinción de género, étnica, posibilidades económicas y capacidad, empleando la comunicación franca y abierta en cada momento. Viabilizar la información requerida a sus subordinados. Ganar en prestigio y liderazgo. Transmitir con claridad la política educacional, las exigencias de la educación donde se desempeñe y demostrar una correcta actitud hacia el medio ambiente.

Dimensión pedagógica: Interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a la profesión, relacionados con el dominio de los objetivos, métodos, principios y contenidos, medios, uso de la tecnología de la información y las comunicaciones en la educación donde interactúe.

Indicadores

Conocimientos

Fundamentos filosóficos, sociológicos psicológicos pedagógicos, didácticos de la Logopedia. Trabajo Preventivo. Interrelación de la escuela, la familia y la comunidad.

Modelo de la educación en que interactúa.

Habilidades

Diagnosticar con asesoramiento las regularidades clínicas, psicológicas, pedagógicas del lenguaje y la comunicación en preescolares y escolares que presenten necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidades).

Planificar, organizar, ejecutar y evaluar actividades y clases logopédicas.

Brindar atención logopédica a niños con trastorno en el lenguaje y la comunicación desde el programa Educa a tu Hijo y las instituciones preescolares y escolares, modelar en esos escenarios el proceso de atención logopédica. Aplicar métodos, procedimientos, técnicas, recursos metodológicos y tecnológicos para satisfacer las necesidades educativas relacionadas con los trastornos del lenguaje y la comunicación y en el asesoramiento a docentes y padres desde el punto de vista logopédico. Uso de la lengua materna y de la comunicación como modelo lingüístico en los diferentes contextos de actuación. Utilizar la tecnología educativa

Actitudes

Actuar con amor y respeto por su profesión, por los niños y de manera particular por los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Ser un estudioso constante de la pedagogía y de la logopedia y estar consciente del cumplimiento de sus deberes como educador en la formación de los escolares. Establecer en cada momento una interrelación ética profesional ante la práctica laboral, los niños, los padres y la sociedad.

Dimensión científico - investigativo:

Interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la superación y la investigación. La exploración de problemas de la práctica educativa y la búsqueda de alternativas de solución por la vía científica, conocer y utilizar métodos científicos para satisfacer las necesidades de una adecuada EApDS en las actuales y futuras generación para el enfrentamiento al cambio climático el marco del cumplimiento de las acciones de la Tarea Vida desde una visión educativa.

Indicadores

Conocimientos

Estructura del trabajo de curso, métodos de investigación, determinación de los antecedentes de la investigación. Determinación de la situación problemática. Diseño teórico metodológico.

Habilidades

Investigar problemas actuales del sistema educativo y de las asociaciones que atienden a las personas con discapacidades, en particular los relacionados con los trastornos del lenguaje y la comunicación. Socializar experiencias y resultados de investigación en eventos. Redactar artículos. Gestionar el conocimiento con el empleo de la tecnología de la información y las comunicaciones. Interactuar con las TIC. Leer, hablar, en otro idioma al menos con habilidades mínimas.

Actitudes

Actuar como investigador de su práctica. Estar consciente de la necesidad de utilizar los resultados de las investigaciones en la solución de problemas.

Dimensión extensionista: Interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la cultura, el deporte, la vinculación con lo ambiental y el accionar en el Consejo Popular.

Indicadores

Conocimientos

Cultura artística, Cultura deportiva y Cultura ambiental.

Habilidades

Coordinar actividades educativas con la comunidad y asociaciones para personas con discapacidad, desarrollando una conciencia social y sensibilidad hacia personas con trastornos del lenguaje y comunicación, sus derechos, atención y perspectivas de desarrollo. Participar y ejecutar en actividades culturales, debatir películas, libros, charlas educativas en el Consejo Popular. Visitar centros de salud, brindar apoyo a niños y adultos. Realizar tareas en proyectos extensionistas. Participar en actividades de la Cátedras Honoríficas. Realizar actividades de impacto social.

Actitudes

Compromiso social de colaborar en la solución de problemas. Ejemplaridad. Actuación diaria en correspondencia con una cultura general y estéticos.

El diseño de la estrategia educativa del año académico

Se ejemplifica en la Carrera Logopedia, en el grupo de 4to año, evidencia en el estado inicial insuficiencias en

las dimensiones Liderazgo Educativo, Científico – investigativa y Extensionista. Se implementó durante el curso escolar 2018-2019 considera los presupuestos teóricos esbozados con anterioridad lo que permitió llegar al estado final exhibiendo como resultado que todas las estudiantes mostraron avances con respecto al nivel de partida de los conocimientos, habilidades y actitudes, en relación con las dimensiones determinadas. Se evaluó el 96% de las estudiantes con la categoría de muy bien y excelente en las dimensiones más afectadas, lo que se concreta en los resultados satisfactorios alcanzados en la defensa de los trabajos de curso, la participación de las estudiantes en múltiples eventos científicos y el alcance de diferentes premios y reconocimientos en festivales deportivos y culturales. Otros se relacionan con la atención logopédica integral a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) relacionados con trastornos del lenguaje, la comunicación con el territorio y el trabajo realizado en el Gabinete Logopédico de la facultad brindando atención a niños de la escuela Juan Suárez del Villar y de la comunidad “Las Minas”, entrega de diferentes juegos didácticos relacionados con el cambio climático con el fin de aportar a los docentes, las herramientas y métodos para integrar acertadamente las cuestiones y conceptos clave de cada tema para el enfrentamiento al cambio climático desde la Tarea Vida, donde se vincularon acciones de tratamiento logopédico. Se avanzó en el reconocimiento de la labor de las estudiantes en la comunidad mediante la participación en actividades en la Casa de los abuelos, Impronta en el barrio de residencia, Asambleas de Rendición de Cuentas del delegado. Caracterización del Consejo Popular Buena Vista en relación con casos de niños con trastornos del lenguaje y comunicación y en qué medida el entorno ambiental era un riesgo en algunos casos. Presentación de videos educativos, películas, conversatorios de temas de prevención y percepción de riesgos ambientales.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la estrategia educativa como proceso de dirección permitieron determinar las etapas, estructura, dimensiones e indicadores. La implementación de la estrategia educativa permite la formación de un profesional competente y comprometido con su proyecto social en correspondencia con las exigencias de la Educación Superior. La evaluación de la estrategia es más pertinente teniendo en cuenta que la evaluación de la misma se realizó en tres períodos y tuvo en cuenta las valoraciones de los estudiantes como protagonistas de su propia formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. A., Guzmán, Y., & García, M. (2019). Formación Integral en la educación superior: una visión cubana. *Estudios del Desarrollo Social. Cuba y América Latina*, 7 (3), 73 –82.
- Cala, T., & Breijo, T (2020). La formación de profesionales en Cuba desde una perspectiva desarrolladora y profesionalizada. (Ponencia). *XII Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2020*. La Habana, Cuba.
- Guzmán, Y., García, M., & López, A. (2018). Gestión del Profesor Principal del Año Académico de las Instituciones de Educación Superior de Cuba. *Atenas*, 4 (44), 126 -135. _
- Hernández, Y. C., & Massip, A. (2017). El colectivo de año en la construcción de poder para la formación de sujetos. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 177-183.
- Torres, A. M., Torres, Y., & Pupo, Y. (2020). La formación inicial integral de los estudiantes de la carrera licenciatura en Pedagogía-Psicología. Su contribución desde el colectivo de año. ROCA. *Revista Científico Educativa de la Provincia Granma*, 16, 642-654.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

20

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

EDUCATION IN PANDEMIC'S TIME: A LITERATURE REVIEW

Gloria Angélica Vallejos Salazar¹

E-mail: gvallejossa1@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9823-0378>

Claudia Alexandra Guevara Vallejos¹

E-mail: claudiaguevara04@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8099-4046>

¹ Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vallejos Salazar, G. A., & Guevara Vallejos, C. A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 166-171.

RESUMEN

El presente artículo aborda la revisión bibliográfica sobre educación en su modalidad a distancia, se pretende sistematizar algunos aportes teóricos y visualizar su potencialidad para la mejora de los procesos educativos en tiempos de pandemia. Se recogieron inicialmente documentos entre los años 2010 y 2021, a los cuales se aplicaron varios criterios de selección y exclusión obteniéndose un número reducido de estudios que se analizaron de manera cualitativa. Los resultados fueron descritos de acuerdo a las preguntas de investigación planteadas, ¿Cuál era la perspectiva de la educación a distancia hasta 2019?, ¿Cuáles son los enfoques pedagógicos de los entornos virtuales en aislamiento social?, ¿Cuáles son los nuevos roles de los docentes, estudiantes y familia? y ¿Qué herramientas se implementan en este contexto de COVID-19?; para tal efecto se incluyeron aquellos estudios sobre educación a distancia y entornos virtuales de aprendizaje, Educación y COVID-19 y educación en pandemia en las bases de datos de Dialnet, Redalyc, Scielo y Google Scholar. Los resultados muestran que la educación virtual ofrece el soporte para dar continuidad a los procesos educativos en tiempos de aislamiento social, permitiendo desarrollar, construir, interactuar y socializar el conocimiento a partir del intercambio de saberes, experiencias e ideas de los actores en todos los niveles académicos, todo ello con la implementación de entornos educativos con recursos variados y muy ricos que responden a los diferentes necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave:

Educación, educación virtual, pandemia, COVID-19.

ABSTRACT

This article deals with the bibliographical review of distance education, and aims to systematise some theoretical contributions and visualise their potential for improving educational processes in times of pandemics. Documents were initially collected between 2010 and 2021, to which various selection and exclusion criteria were applied, obtaining a small number of studies that were analysed qualitatively. The results were described according to the research questions posed: What was the perspective of distance education until 2019, What are the pedagogical approaches to virtual environments in social isolation, What are the new roles of teachers, students and family, and What tools are implemented in this context of COVID-19, for this purpose were included those studies on distance education and virtual learning environments, Education and COVID-19 and education in the pandemic in the databases of Dialnet, Redalyc, Scielo and Google Scholar. The results show that virtual education offers the support to give continuity to educational processes in times of social isolation, allowing the development, construction, interaction and socialization of knowledge from the exchange of knowledge, experiences and ideas of the actors at all academic levels, all with the implementation of educational environments with varied and very rich resources that respond to the different needs, rhythms and learning styles of students.

Keywords:

Education, virtual education, pandemic, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

El 11 de enero del 2020 los medios de comunicación chinos informan de la primera víctima mortal a causa del nuevo coronavirus, un mes más tarde la Organización Mundial de la Salud (OMS) se pronuncia el 11 de febrero y anuncia que la enfermedad causada por el nuevo coronavirus se denominará COVID-19 y treinta días después para el siguiente 11 del mes de marzo la considerara pandemia, hecho que puso en pausa a toda actividad social cotidiana normal a nivel nacional e internacional.

En tiempos de pandemia, donde la COVID-19 no conoce de discriminación alguna e invade todos los entornos, dónde la solidaridad significa distanciamiento social, la educación no dudó en reclamar el carácter tecnológico que se venía postergando. La pedagogía y sus escenarios presenciales migraron a los escenarios virtuales y con ello todos los que conformamos la comunidad educativa.

Con este acontecimiento, la educación presencial dejó de ser el centro de gravedad del sistema educativo en todos los continentes y principalmente en América Latina y el Caribe. Traspasar los umbrales de la realidad presencial a la virtual requería la transición de un escenario tradicional a uno nuevo e ineludible escenario virtual y digital a tiempo completo.

Trasladar las experiencias colaborativas e interactivas entre estudiantes y docentes a los espacios virtuales, en un principio se redujo a un mero intercambio de información, convirtiendo las aplicaciones virtuales en verdaderos contenedores, sin embargo, esta situación no duró por mucho tiempo, ya que la verdadera interacción educativa reclamaba de un soporte llamado retroalimentación, generando un giro crítico del quehacer pedagógico virtual. Siguiendo esta línea de pensamiento el objetivo del presente estudio es orientar nuestra reflexión hacia el fondo de los cambios producidos en los procesos educativos en el contexto de COVID-19. De cómo todos los sistemas educativos se acogieron a la modalidad educativa a distancia para dar continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje, que no podían quedar en stand by por más tiempo y que por consiguiente reclamaban un nuevo formato para continuar su quehacer educativo.

METODOLOGÍA

La búsqueda de información se realizó tanto de forma electrónica como manual para identificar los estudios relevantes para este análisis en las siguientes bases de datos o índices: REDALYC, DIALNET, SCIELO y Googlee Scholar con una antigüedad de 10 años.

Los términos de búsqueda fueron: educación a distancia, educación virtual, educación en pandemia, educación y COVID-19.

Educación virtual	REDALYC, 314 artículos; DIALNET, 4003 artículos; SCIELO, 44 artículos (indexadas); Googlee Scholar 25 500 artículos.
Educación en pandemia	REDALYC, 01 artículos; DIALNET, 87 artículos; SCIELO, 02 artículos (indexadas); Googlee Scholar 16 100 artículos
Educación and COVID-19	REDALYC, 00 artículos; DIALNET, 107 artículos; SCIELO, 00 artículos (indexadas); Googlee Scholar 9 360 artículos
Educación a distancia	REDALYC, 6 992 artículos; DIALNET, 49 982 artículos; SCIELO, 23 artículos (Indexadas); Googlee Scholar 277 000 artículos.

De los artículos encontrados, se agruparon por criterios y seleccionamos solo aquellos que nos aporte luces para responder las preguntas de estudio, se incluyó también estudios cuya temática contenga dispositivos móviles y entornos virtuales de forma manual, optando por 20 artículos.

DESARROLLO

Regresar la mirada al pasado desde el contexto de pandemia, para evocar la educación presencial, resulta una experiencia conmovedora en primera instancia; sin embargo, al situarnos en el 2000 se puede constatar la aparición del contexto tecnológico de la educación con la Web 1.0 o web informativa, contextos en los que los usuarios consultaban internet únicamente cuando se requería y ya para el 2015, la Web 2.0 logra transformar el concepto de internet permitiendo flujos bidireccionales de información, dando acceso al ciudadano corriente, para sumarse a la frenética carrera de publicación de recursos democratizando la web. Desde esta masificación de la interacción social por la web, la educación no permanece ajena y también se apropia de estos espacios para opinar, buscar y recibir información de interés, colaborar y crear conocimiento (conocimiento social), compartir contenidos (Conde & Boza, 2019).

Esta evolución de la tecnología ha generado avances en la implementación de la modalidad a distancia en los contextos universitarios en tiempos pre pandemia de manera complementaria a las jornadas presenciales (Ruiz-Bolívar & Dávila, 2016; Zúñiga, et al., 2021) se hace presente con la implementación de plataformas de aprendizaje de diversos usos; tales como las plataformas sin interacción grupal mediante módulos instruccionales para la asignación de tareas; las plataformas de gestión de aprendizaje con baja interacción docente- estudiante y entre pares a través de foros y las plataformas de trabajo colaborativo con diseño instruccional bajo el seguimiento docente

quien se encarga de brindar el soporte oportuno para garantizar la conclusión de los módulos de aprendizaje (Ruiz-Bolívar & Dávila, 2016) y también el uso de dispositivos móviles, que para varios autores ya había ganado preponderancia e importancia para millones de personas y de estudiantes que habían adoptado la educación a distancia, convirtiéndose en un recurso tecnológico de gran importancia dentro y fuera del aula (Bartolomé, et al., 2017).

En la línea de tiempo de la educación podemos observar que los enfoques educativos surgido en cada etapa de la historia guardan relación estrecha con los modelos económicos de la época. No obstante, con la llegada de la COVID-19, los sistemas educativos se vieron obligados a reajustar el enfoque pedagógico actual de sus currículos para dar continuidad a los procesos educativos próximos a iniciarse. Con la suspensión de las actividades docentes presenciales en todos los sistemas educativos se dio paso a la virtualización, invitando a docentes y estudiantes a reconfigurar su actuación para adaptarse a los nuevos entornos educativos, dando apertura a la incursión del uso de nuevas herramientas, de nuevas estrategias, nuevos modelos educativos y nuevos métodos (Abreu, et al., 2016; Aznar, 2020).

El hecho de que las universidades ya hubiesen accedido de manera sistemática a las plataformas LMS para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y, de manera particular, para promover la ejecución de actividades colaborativas a través de medios electrónicos de comunicación asíncrona (Juca, 2016; Ruiz-Bolívar & Dávila, 2016) les facilitó la migración de las actividades académicas presenciales a los entornos virtuales de manera eficaz y rápida durante este contexto de confinamiento, lo que no ocurrió en los escenarios escolares.

En el caso de las escuelas, los estados a través de sus ministerios de educación diseñaron plataformas educativas para dar continuidad a los procesos educativos desde casa. Las mismas que se vienen realizando de acuerdo a un plan de estudios predeterminados, para todos los estudiantes a través de la radio, TV y Web (Juca, 2016) y para enmarcarlas dentro de las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, depositando esta responsabilidad en manos de los docentes, quienes deberán contextualizar y adecuar de modo que puedan llegar a todos los estudiantes y mediarlos hasta alcanzar niveles superiores de retroalimentación (Moore, et al., 2011; Juca, 2016).

Para poner en marcha esta nueva propuesta, se adoptó el aprendizaje móvil o m-learning, que ofrece soporte al quehacer educativo mediante el uso de dispositivos móviles,

como tablets, celulares inteligentes y libros electrónicos (e-books). Lo que constituye una modalidad nueva de aprendizaje para Briede, et al. (2015) which supports the development of creative observation during the process of teaching and learning in the field of Design. The training of Industrial Designers at the University of Bio-Bio (among other universities, considerándolo el próximo eslabón en la cadena evolutiva de la tecnología educativa que en virtud a la complicidad entre tecnología móvil y aprendizaje electrónico va respondiendo a las demandas de una sociedad cada vez más dinámica que requiere de una educación individualizada, permanente, global y autónoma (Sevillano, et al., 2016; Pozo-Sánchez, et al., 2020).

Entre los beneficios de un aprendizaje móvil se encuentra la flexibilidad de acceso a la información en cualquier tiempo y lugar, la oportunidad de desarrollar el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, también propicia la creación de redes de aprendizaje, incentiva la comunicación activa y efectiva de forma síncrona y asíncrona, permite el uso de un mismo recurso de aprendizaje cuantas veces sea necesario, y favorece el desarrollo del aprendizaje significativo (Basantés, et al., 2017; Vera-Mora, et al., 2017).

En suma, en este contexto como consecuencia del auge de los nuevos medios digitales se asume el aprendizaje ubicuo como nuevo paradigma educativo, en cuya propuesta el aprendizaje se produce en diversidad de contextos, permitiendo a los estudiantes compaginar el aprendizaje formal con actividades extracurriculares en tiempos diferidos y espacios distintos (en el hogar, en la universidad, o en el transporte público) (Sevillano, et al., 2016).

La educación a distancia surge como alternativa para compatibilizar las jornadas laborales con las académicas en sus inicios, actualmente ha dado un giro y se ha convertido en la opción para muchos sistemas educativos y en todos los niveles, pues contribuye a consolidar una educación integral que colabora con el desarrollo de la autonomía del estudiante desde la independencia y autorregulación bajo el rol mediador de los docentes, acompañando monitoreando y retroalimentando desde su papel de diseñador de realidades enmarcadas en el contexto de aulas virtuales (Juca, 2016; Ruiz-Bolívar & Dávila, 2016; Gutiérrez, 2020), desde una práctica planificada, con gran capacidad de implementación de recursos y acompañada de reflexión continua (Kim, 2020).

Al trasladarse las aulas a los entornos virtuales, no solo cambia el rol protagónico de los docentes y estudiantes, sino que se intensifican los roles familiares (abuelas, tíos, y toda la familia), el soporte familiar resulta de vital

importancia para asegurar el éxito de estos sistemas (Moreno & Lluch, 2020; el 14 de marzo de 2020, los centros escolares cerraron sus puertas, el profesorado pasó a teletrabajar y el alumnado quedó confinado en sus casas. En pocos días se había orquestado un sistema alternativo de aprendizaje a distancia, sin precedentes similares nunca vistos, y muy estrechamente apoyado en la autogestión y la autorregulación. En una solución a corto plazo, y desde una perspectiva global, centros escolares y profesorado necesitarían de la colaboración con múltiples socios para enseñar al alumnado a mitigar los problemas de inclusión y equidad durante la pandemia (Doucet et al., 2020 Kim, 2020) los padres participan de manera significativa y comparten los contenidos y actividades escolares involucrándose en el aprendizaje de sus hijos. Hecho que no solo les permite acompañarlos, sino que también pueden ampliar sus conocimientos y más aún familiarizarse con los usos de los dispositivos móviles (García & Rodríguez, 2016).

Las TIC a través del abanico de recursos virtuales que ofrecen, ha contribuido a expandir las fronteras de las aulas tradicionales, sin embargo, su eficacia se encuentra en manos de los docentes, quienes tendrán que adecuar, contextualizar y personalizar estos recursos para que vayan por buen puerto y consigan anclar en las interacciones didácticas colaborativas de modo que generen aprendizajes significativos. (Briede, et al., 2015 which supports the development of creative observation during the process of teaching and learning in the field of Design. The training of Industrial Designers at the University of Bío-Bío (among other universities; Abreu, et al., 2016; Aznar, 2020; Pozo-Sánchez, et al., 2020). Entre los recursos educativos más usados encontramos los de carácter social tales como los wikis, blogs, foros, videos (Moore, et al., 2011; Ruiz-Bolívar & Dávila, 2016); y las Apps como el WhatsApp que permite el aprendizaje colaborativo e integra la intervención de la familia desde casa para dar continuidad al aprendizaje (Moreno & Lluch, 2020) el 14 de marzo de 2020, los centros escolares cerraron sus puertas, el profesorado pasó a teletrabajar y el alumnado quedó confinado en sus casas. En pocos días se había orquestado un sistema alternativo de aprendizaje a distancia, sin precedentes similares nunca vistos, y muy estrechamente apoyado en la autogestión y la autorregulación. En una solución a corto plazo, y desde una perspectiva global, centros escolares y profesorado necesitarían de la colaboración con múltiples socios para enseñar al alumnado a mitigar los problemas de inclusión y equidad durante la pandemia (Doucet et al., 2020).

La educación en estos contextos de aislamiento social requiere de herramientas que coadyuven a que los procesos

de enseñanza aprendizaje traspasen los umbrales de las aulas presenciales para trasladarlos con éxito a los espacios virtuales. Estas herramientas además de ser virtuales y digitales tendrán la función de establecer interacciones para desarrollar competencias en los estudiantes, para generar trabajo colaborativo y para afinar la autonomía de los estudiantes; y en el caso de los docentes que les facilite la gestión de los aprendizajes en el marco de necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Desde esta perspectiva encontramos m-learning que se ajusta a los requerimientos de la nueva modalidad educativa escolar (Briede, et al., 2015 which supports the development of creative observation during the process of teaching and learning in the field of Design. The training of Industrial Designers at the University of Bío-Bío (among other universities; Abreu, et al., 2016; Aznar, 2020; Pozo-Sánchez, et al., 2020).

Por otro lado, contamos con los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS), que ofrecen una serie de actividades y recursos didácticos, tal es el caso de MOODLE, Skype, Microsoft Teams, Cisco Webex Webinar, Google Meet y Zoom, que ofrecen diversidad de recursos de interacción didáctica y cuyos diseño están orientado a generar interacciones significativas entre estudiantes y contenidos (Cedeño & Murillo, 2019; Conde & Boza, 2019; Radu, et al., 2020; Romania, on the quality of educational process on online platforms in the context of the COVID-19 pandemic. The study was addressed to students from the Faculty of Engineering and the Faculty of Physical Education and Sports. The results of survey highlighted that most of students were satisfied with the measures taken by the university during the lockdown period and the way the teaching—learning—assessment process took place. However, some negative aspects were reported as: lack of an adequate infrastructure for some students, less effective teacher-student communication and interaction, impossibility of performing practical applications, lack of socialization, lack of learning motivation, less objective examination (e.g., possibility of cheating Gómez-Hurtado, et al., 2020)

Con el fin de que el uso de las TIC no impliquen profundizar las brechas educativas en el sistema escolar y bajo la política de inclusión se ha reinsertado el uso de medios clásicos de comunicación la radio y televisión como agentes mediadores en los procesos educativos de modo que todos tengan acceso y ningún estudiante quede excluido, no obstante, en casos de zonas donde no hay cobertura, los estudiantes son asistidos por el estado de manera focalizada (Se entrega material educativo y tablets en calidad de préstamo a los estudiantes hasta que pase esta contingencia y se devuelvan al centro una

vez se retomen las clases de forma normalizada), para que la brecha digital no ahonde más las diferencias entre las familias (Aznar, 2020; Pozo-Sánchez, et al., 2020).

CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta revisión nos conducen a afirmar que la educación virtual en tiempos de pandemia, ofrece el soporte para dar continuidad a los procesos educativos; así como también, permite desarrollar, construir, interactuar y socializar el conocimiento a partir del intercambio de saberes, experiencias e ideas de los actores, y que puede asumirse en todos los niveles académicos. Asimismo, los entornos virtuales en época de aislamiento, resultan eficaces en el marco didáctico, pues, se implementan con recursos variados y muy ricos que responden a las diferentes necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo ofrecen diversos formatos de aprendizaje interactivo logrando el desarrollo de la autonomía y trabajo colaborativo.

También constatamos en los estudios que este contexto constituye un punto de encuentro de la tecnología digital y los medios tradicionales de comunicación como la radio y la televisión como canales de aprendizaje para dar continuidad a los procesos educativos y evitar la exclusión; así como también, la implementación de mecanismos de acción por parte de los estados para el seguimiento de cada uno de los estudiantes y sus posibles problemas, la dotación de materiales escolares, la planificación semanal de cada área o curso en una visión global a través de las plataformas virtuales, las constantes reuniones entre el equipo docente con la dirección de las instituciones educativas para una coordinación efectiva, han sido algunos de los aspectos que han permitido la inclusión de todos en el quehacer educativo.

No cabe duda que la crisis generada en la educación por la COVID-19, será el punto de quiebre que los sistemas educativos necesitaban para replantear los modos de gestionar los aprendizajes desde una mirada retrospectiva reflexiva, auténtica y transparente para asumir y comprender los errores y omisiones y continuar con una perspectiva clara, abierta, inclusiva, reconstructora no reparadora, de soporte no de asistencialismo para establecer el marco legal, social, tecnológico, didáctico, arquitectónico en búsqueda de un servicio educativo compacto y no fragmentado, con una estructura y trama educativa que favorezca la cohesión interna, de contextos y entornos con cercanía de servicios, que propicie el encuentro de actividades de los miembros de la comunidad educativa hacia el desarrollo de la convivencia armónica para hacer sostenible la educación que reclaman las llamadas generaciones Z y alfa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, O., Naranjo, M. E., Rhea, B. S., & Gallegos, M. C. (2016). Modelo didáctico para la facultad de ciencias administrativas y económicas de la universidad técnica del norte en Ecuador. *Formacion Universitaria*, 9(4), 3-10.
- Aznar Sala, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education*, 55, 53-78.
- Bartolomé-Pina, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2017). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-56.
- Basantes, A. V., Naranjo, M. E., Gallegos, M. C., & Benítez, N. M. (2017). Los dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje de la facultad de educación ciencia y tecnología de la universidad técnica del norte de Ecuador. *Formacion Universitaria*, 10(2), 79-88.
- Briede, J. C., Leal, I. M., Mora, M. L., & Pleguezuelos, C. S. (2015). Propuesta de modelo para el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo de la observación en diseño, utilizando la pizarra digital interactiva (PDI). *Formacion Universitaria*, 8(3), 15-26.
- Cedeño, E., & Murillo, J. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699.
- Conde, S., & Boza, Á. (2019). La educación del futuro: perspectiva del alumnado. Validación de una escala. *Apertura*, 11(2), 86-103.
- García Rimero, R. M., & Rodríguez-Gallego, M. (2016). *El aula invertida (flipped classroom) en Educación Primaria*. [http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/programas/doc/comuta/jortiz/arch%20\(12\).pdf](http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/programas/doc/comuta/jortiz/arch%20(12).pdf)
- Gómez-Hurtado, I. García-Rodríguez, M., González Falcón, I., & Coronel Llamas, J. (2020). *Adaptation of active methodologies in university education in pandemic time*. 9(3). 415-433.
- Gutiérrez, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria : Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 1-4.
- Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111.
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: *Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum*. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158.

- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, *14*(2), 129-135.
- Moreno, J. L., & Lluch, L. (2020). *Educación y Covid-19: colaboración de las familias y tareas escolares*. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *9*(3).
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A., & Moreno-Guerrero, A.-J. (2020). Incidencia de la retro-innovación en educación superior. Radio y televisión como herramientas complementarias en el uso del modelo de enseñanza conocido como aprendizaje invertido. *Formación universitaria*, *13*(3), 139-146.
- Radu, M. C., Schnakovszky, C., Herghelegiu, E., Ciubotariu, V. A., & Cristea, I. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the quality of educational process: A student survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(21), 1-15.
- Ruiz-Bolívar, C., & Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *49*.
- Sevillano García, M. L., González Flores, M. D. P., Vázquez Cano, E., & Rey Yedra, L. (2016). Ubicuidad y movilidad de herramientas virtuales abren nuevas expectativas formativas para el estudiantado universitario. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *11*(2), 99-131.
- Vera-Mora, G., León-Acurio, J., & Bastidas-Zambrano, L. (2017). El papel de los medios virtuales en la enseñanza de la educación secundaria del siglo XXI. *Dominio de las Ciencias*, *3*(2), 375-390.
- Zúñiga-Quispe, R., Cacha-Nuñez, Y., Gonzales-Macavilca, M., & Iraola-Real, I. (2021). Online learning and mathematics in times of coronavirus: Systematization of experiences on the use of zoom® for virtual education in an educational institution in Callao (Peru). (1302). 91-102.

21

LA FORMACIÓN ÉTICA DEL PROFESOR DE DERECHO Y SU INCIDENCIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

THE ETHICAL TRAINING OF LAW PROFESSORS AND ITS IMPACT ON UNIVERSITY TEACHING

Alba Rosa Pupo Kairuz¹

E-mail: uq.albapupo@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1719-9250>

Rosa Alba Pupo Kairuz²

E-mail: rpupok@udg.co.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9849-6213>

Ingrid Joselyne Diaz Basurto¹

E-mail: uq.ingriddiaz@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2934-4010>

Marcela Anarcaly Zambrano Olvera¹

E-mail: uq.cjuridico@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5775-0724>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ecuador.

² Centro Universitario Municipal de Jiguaní. Granma. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pupo Kairuz, A. R., Pupo Kairuz, R. A., Diaz Basurto, I. J., & Zambrano Olvera, M. A. (2021). La formación ética del profesor de derecho y su incidencia en la docencia universitaria. *Revista Conrado*, 17(80), 172-177.

RESUMEN

Realizar un análisis jurídico sobre la formación ética del profesor de derecho y su incidencia en la docencia universitaria es el objetivo de esta investigación, al evidenciarse insuficiencias en su proceso formativo en relación con la ética profesional. La metodología empleada fue cualitativa, con alcance descriptivo, se emplearon métodos de análisis síntesis, análisis de documentos y las técnicas de entrevista y observación a actividades realizadas por el profesor de derecho. Los resultados más significativos están en garantizar un profesional que se distinga en la docencia universitaria, con una imagen que destaque su actuación en el ejercicio profesional con responsabilidad, y preparación ética, para que puedan alcanzar niveles superiores de pertinencia social en un nuevo contexto de cambio social.

Palabras clave:

Práctica jurídica, formación ética, desempeño profesional.

ABSTRACT

The objective of this research is to carry out a legal analysis on the ethical formation of the law professor and its incidence in university teaching, since it evidences insufficiencies in his formative process in relation to professional ethics. The methodology used was qualitative, with descriptive scope, using methods of synthesis analysis, document analysis and the techniques of interview and observation of activities carried out by the law professor. The most significant results are in guaranteeing a professional who distinguishes himself in university teaching, with an image that highlights his performance in the professional practice with responsibility and ethical preparation, so that they can reach higher levels of social relevance in a new context of social change.

Keywords:

Legal practice, ethical training, professional performance.

INTRODUCCIÓN

La formación ética del profesor de derecho y su incidencia en la docencia universitaria representa uno de los retos más significativos en la formación integral del mismo, significa su accionar en la actividad práctica y proceder en el ámbito jurídico, de modo que constituye para la proyección de la figura profesional del derecho el desarrollo cotidiano de su labor, que inclusive dicha proyección o percepción social trasciende a la vida privada. En ese sentido, el alumnado debe conocer las bases en las que puede redirigir la apreciación de su labor y su conducta, para que en el ejercicio de su profesión busque la justicia, con conductas éticas y con miras al bien social (Tiuma Guanotasig & Quishpe Gaibor, 2019).

Estudios realizados sobre el tema, por autores como Finkler & Souza (2017); Pérez-Castro (2017); y Tiuma Guanotasig & Quishpe Gaibor (2019), expresan criterios valiosos desde el punto de vista de la teoría y pedagogía a la definición de estos procesos; no obstante, los postulados teóricos son generales, obviando algunas especificidades de esta formación, se evidencia aún que los referentes teóricos, metodológicos y prácticos en torno al proceso de formación ética de docentes son insuficientes en sus formas, tipos e instrumentación en las universidades desde la perspectiva de los enfoques que se asumen.

En aras de conocer el comportamiento de la formación ética del profesor de derecho y su incidencia en la docencia universitaria, se realizó una observación directa a las actividades docentes de este profesional en la Facultad de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes, extensión Quevedo, así como la aplicación de entrevistas a estudiantes y docentes, cuyo diagnóstico refleja insuficiencias en la impartición de las asignaturas de la especialidad durante el proceso de enseñanza aprendizaje, así como en la práctica pedagógica en la solución de problemas profesionales, relacionadas con los conocimientos de la especialidad de Derecho.

Se pudo precisar además una limitada calidad en el ejercicio docente del profesor de Derecho ante las problemáticas sociales abordadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, que dificultan la calidad de su práctica pedagógica en la docencia universitaria; se aprecia falta de comprometimiento del profesor de Derecho con las actividades de profundización de los contenidos formativos, sustentado en el marcado carácter academicista en la formación de los profesionales, ello repercute en la calidad que debe tener el profesional del siglo XXI.

Desde la argumentación realizada, se revela como problema de investigación científico, las insuficiencias en el proceso de formación **ética del profesor de derecho en**

relación con la ética profesional que limita la pertinencia socio universitaria.

La formación ética del profesional ha sido tratada además por autores como Salazar, et al., (2016); Fressno, (2020), y otros, los mismos han expresado sus consideraciones de manera distintiva en la ineludible formación ética del profesional, sin embargo, se han limitado a expresar criterios respecto a la formación ética del profesional desde el quehacer de la docencia universitaria.

Desde la óptica referida, la formación ética del profesional se ha observado desde el quehacer de la docencia universitaria condicionada por el nivel de conocimiento y aptitudes para acceder al deber ser, así como por los comportamientos que lo distinguen en el resultado del desempeño profesional, en la cual subyace la necesidad de instrumentar una aproximación teórica que posibilite la identificación, aprehensión, generalización y la sistematización de dicho proceso formativo. (Coasaca, et al., 2018; Veloquio, 2019).

En ese sentido, la ética se ha convertido en un elemento indispensable en la formación profesional integral en la que este pueda cumplir una importante función social en aras de demostrar el nivel de profesionalización a través del ejercicio profesional.

Desde esta perspectiva, la ética constituye la conducta filosófica que conduce al procedimiento adecuado respecto a las posiciones del bien y del mal, la considerada actuación en el medio en el que ejerce, como forma de demostrar valores que se imbrican en el ejercicio de la profesión, (Gámez, 2016; Ayerdis, 2019).

Un análisis del contenido de la problemática exige la necesidad de una formación integral que comprenda la ética profesional como el logro que permite la satisfacción del deber cumplido, de modo que la ética presupone asumir el compromiso y la responsabilidad social que en este caso debe tener el profesor de derecho (Martínez Navarro, 2017).

Desde la dimensión explicada, se asume que la formación ética del profesor de derecho es el proceso de preparación, superación, entrenamiento de docentes para su especialización en el ejercicio educativo, con criterios que permitan establecer el quehacer dentro de los parámetros establecidos a partir de aprendizajes particulares, habilidades, conocimientos, valores y argumentaciones para favorecer el conocimiento y responsabilidad en el área educativa en la sociedad.

METODOLOGÍA

En la investigación realizada se asume el enfoque cualitativo el mismo consiste según autores en el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos que forman parte de las realidades estudiadas para comprobar hipótesis, se caracteriza por la descripción de las cualidades de un fenómeno, proceso o fenómeno que busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad (Sánchez Flores, 2019). En la investigación se empleó para caracterizar el proceso de formación ética del profesor de derecho en su ejercicio profesional.

Así mismo se empleó el método analítico-sintético, el análisis, entendido como la descomposición de un fenómeno en sus partes o elementos que lo constituyen, ha sido una de las formas más utilizadas al largo de la vida del ser humano con el objetivo de acceder a las diversas facetas de la realidad. Debe entenderse como un proceso cognitivo, que descompone un objeto en partes para estudiarlas en forma aislada (Hernández, et al., 2018).

Se utilizó en la investigación para analizar el estado actual del proceso de formación ética del profesor de derecho para determinar las insuficiencias en los procedimientos formativos respecto a la capacidad espiritual de los valores para la interacción social y la actitud humana comprometida, flexible y responsable ante sus estudiantes con énfasis en la ética.

Se empleó el método inductivo- deductivo, es el razonamiento que orienta a partir de la observación de casos particulares a conclusiones generales, parte de enunciados particulares para generalizarse. Generaliza inferencias a partir de un conjunto de evidencias (Hernández, et al., 2018). Se empleó en la formación de la hipótesis que se defiende.

Desde el nivel empírico se aplicó la observación a actividades desarrolladas por docentes, para delimitar la problemática a estudiar y la determinación del proceso a investigar, así como en la corroboración de los resultados del proceso explicado.

Como técnica de investigación, se utilizó la entrevista, según autores, es una técnica para obtener datos que consisten en un diálogo entre dos personas: El entrevistador “investigador” y el entrevistado; se realiza con el fin de obtener información de parte de este, que es, por lo general, una persona entendida en la materia de la investigación (Hernández, et al., 2018).

Las entrevistas, efectuadas facilitaron el diagnóstico del proceso de formación ética del profesor de derecho, ello permitió realizar el análisis jurídico sobre la problemática planteada.

Por otra parte, se escogió una muestra representativa de 15 profesionales de la educación de la carrera de derecho en la Universidad Regional Autónoma de los Andes, Quevedo, en el período académico de octubre de 2020 a enero de 2021.

La metodología utilizada permitió valorar una limitada calidad en el proceso de formación ética del profesor de derecho de Uniandes Quevedo, en lo que respecta a la concepción teórico-metodológica de la práctica pedagógica, por su marcado enfoque tecnicista y academicista. Se precisaron restricciones epistemológicas y praxiológicas en la construcción de una lógica de formación ética del profesor de Derecho que permita orientar su proceso formativo en contextos actuales, así como carentes estrategias formativas que contribuyan a revelar la formación ética del profesor de Derecho en su ejercicio profesional.

DESARROLLO

En las actuales circunstancias se han emprendido estudios en el orden epistemológico y praxiológico sobre la formación ética del profesor de derecho, en ese sentido autores connotados han destacado la disposición que han tenido estos profesionales para resolver las carencias que han presentado con el contenido expresado al superar los marcos de la institución educativa superior (Ramos & López, 2019).

La formación ética del profesor de derecho desemboca nuevas exigencias en la formación, sin embargo, la actualización está alejada de su propio contexto educativo, cuestión criticada por autores como García Álvarez, et al. (2016). Sin embargo, no hacen referencia a aprendizajes particulares, habilidades, conocimientos, valores y argumentaciones que permitan resignificar la importancia del expresado proceso.

En ese sentido se puede señalar que la formación ética del profesor de derecho representa la concreción y contribución de lo ético a la integralidad de un profesional en correspondencia con las demandas y retos de la sociedad actual como parte inalienable de su preparación y desempeño en el plano de los valores y normas que regulan su comportamiento.

Desde lo considerado, se puede señalar que, en el contexto jurídico, la ética profesional del profesor de derecho representa en el contexto jurídico el papel que debe asumir en relación con su actuación profesional al interpretar una norma jurídica, para aplicar el derecho. En este sentido, resulta destacable como la función de estos profesionales varía en dependencia directa de la función que realiza en el ámbito de actuación profesional, ya que puede proyectarse en el ámbito de la docencia jurídica, como

teórico del derecho, como intérprete, como mediador, entre otras muchas funciones. Todo ello, pone de manifiesto que *“estos modelos aparecen mezclados o confundidos en la realidad de una cultura jurídica concreta”* (Santana, 2018)

En la actualidad a nivel internacional, prevalece en el proceso formativo del profesor de derecho la necesidad de prestar un servicio de calidad donde prime la ética, criterio que desde el proceso de formación ética del profesor de derecho aún posee limitaciones en estrategias formativas relacionadas con los valores y en específico con la ética en el contexto universitario, ello ha conllevado a una limitada capacidad para la interacción social y la actitud humana comprometida, flexible y responsable ante sus estudiantes.

Siguiendo esta línea resulta prudente considerar, que la ética al ser entendida como el comportamiento o conducta que tiene el ser humano ante el grupo social, permite hacernos una breve idea de la ética que debe tener el abogado como servidor de la justicia y colaborador de la Administración de Justicia y que consecuentemente aplica para el profesor de derecho, en tal virtud la labor de estos profesionales quedaría resumida en el deber de salvaguardar y garantizar con obediencia las normas jurídicas-morales así como, la tutela judicial efectiva de todos los ciudadanos, empleando en todo caso, los medios éticos-legales de los que dispone (Ortiz Millán, 2016).

En el orden tanto, teórico como, práctico, la ética profesional del profesor de derecho es la clave para lograr resultados satisfactorios en su desempeño como gestor axiológico cultural al orientar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

En tal sentido, en la formación ética del profesor de derecho emerge como aspecto importante resignificar esta figura académica como un especialista en los contenidos que imparte en un contexto totalitario que implique un alcance mayor de conocimientos del contenido de la especialidad para alcanzar un alto desempeño ético en la profesión (Zurita & Sáenz, 2020).

Esto evidencia la necesaria responsabilidad y participación de las instituciones de la Educación Superior en la preparación ética de los profesionales, y del que no se exime la formación ética del profesor de Derecho, la cual cada día tiene una mayor relevancia en el contexto de las universidades.

Acerca de la formación ética del profesor de Derecho, existen diferentes criterios. El compromiso del docente consigo mismo y con el conglomerado social es evidente; este compromiso contempla tanto la aptitud como el

cultivo de la misma mediante una actitud constante hacia el crecimiento y la humanización. La autoexigencia y la conciencia crítica se revelan, así como consustanciales a la práctica docente. En todo profesional, pero en particular el que está involucrado en la docencia, los conocimientos o habilidades deben ir acompañados de una sólida formación ética que le permitan ponderar juiciosamente las implicaciones de sus acciones para consigo mismo y para con los demás, (Rojas Artavia, 2011).

En relación con este proceso de formación ética del profesor de derecho en la educación superior, diversos estudios recientes han señalado limitaciones y deformaciones en cuanto a la ética profesional del docente, entre ellas el plagio, la producción de artículos en serie, la mala utilización del financiamiento para la investigación y la asesoría de tesis sobre temas desconocidos para el tutor, entre otros (Pérez Castro, 2017).

Tales indagaciones han llegado incluso hasta el abordaje de una temática tan actual y presente como el de las aproximaciones éticas en relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior, sus potencialidades y desaciertos (García, et al., 2016).

“El docente no debe ser ético en una sola dimensión o actividad, sino que toda su actividad está sostenida por un compromiso ético (social, económico y personal)”. Al respecto este proceso formativo implica un aprendizaje con coherencia formal que privilegia la transmisión de información, como escenario exclusivo de práctica profesional en el que se imbrica a una nueva epistemología del Derecho, donde *cómo aprender* se subsume en un *qué aprender*, uniendo forma y contenido, plantea un proceso de desarrollo y formación humana ética y profesional que se concentra en el desarrollo de un pensamiento crítico y liberador, que permite formar un profesional capaz de rediseñar el mundo jurídico y transformarlo (Santana, 2018).

Con respecto al proceso de formación ética del profesor de derecho es necesario asumir los principios éticos que reflejen en gran medida las normas que detallan la actuación de éste en determinado momento en beneficio de los sujetos implicados que intervienen en el proceso. Se ha podido evidenciar que algunos de los deberes del profesional con la que el profesor de derecho debe trabajar es con la honestidad; para ello hay que conocer las restricciones para prestarle atención y solucionarlas, con la ayuda incluso de camaradas que poseen mayores conocimientos, por su parte el secreto profesional es necesario, ya que (este le dice al profesional que no tiene derecho de divulgar información que le fue confiada para poder llevar a cabo su labor).

La figura del profesor de derecho, tradicionalmente ha sufrido numerosas vicisitudes en cuanto a la utilidad de su actividad, es por esa razón que, en ocasiones sus ocupaciones son diferentes en los contextos sociales. Desde esa óptica resulta pertinente observar que estos profesionales pueden practicar disímiles quehaceres al unísono de su ejercicio en la docencia tales como: dirimir o mediar en conflictos, ejercer el derecho de defensa de los condenables, asesoramiento empresarial, personal, en colaboración con las administraciones en infinidad de gestiones y procedimientos, entre otras funciones, sin embargo, se requiere para alcanzar la calidad de sus funciones que esté presente el valor de la ética profesional (Atienza, 2017).

La actuación del profesor de derecho en el ejercicio de su profesión está intrínsecamente vinculada a la formación **ética-moral que tiene como** sujeto implicado en el proceso formativo, precisamente, constituyen las bases éticas en la gestión educacional la honestidad, el compromiso, la veracidad, la confidencialidad, la justicia, la lealtad, la responsabilidad, el respeto, la transparencia, entre otros elementos que deben orientar y servir de guía al accionar ético del mismo.

Realizando un resumen de la formación ética del profesor de derecho y su incidencia en la docencia universitaria, cabe destacar, que en la actualidad la realidad de hoy exigen la preocupación y ocupación en tal dirección como parte de la integralidad y la calidad de un profesional efectivamente apto para enfrentar y resolver las demandas y los retos más acuciantes del mundo actual. No solo con financiamiento y tecnología se puede lograr el avance de la sociedad y el desarrollo sostenible, sino que para ello se hace cada vez más necesario y apremiante el preparar en el plano ético a todos los ciudadanos y en especial a los profesionales. Para esto el docente de hoy debe encontrarse científicamente preparado, además de responsablemente impuesto y comprometido con dicha tarea y función inalienable de la educación en los tiempos que corren (Ramos & López, 2019).

Es por eso que por la función social que representa, se exige establecer deberes para su ejercicio” de ahí la necesidad de desempeñar el rol que les corresponde en los propios Códigos establecidos al respecto.

La ética en el contexto jurídico y en la docencia universitaria es apremiante para el desarrollo de los procesos formativos que lleva a cabo la educación superior. Es cierto que el derecho no lo es todo, pero, si lo jurídico estuviera impregnado de valores éticos, se daría un paso decisivo hacia un mundo más humano y justo.

Todo jurista en el ámbito de la docencia debe saber lo importante que es tener ética y moral en su quehacer diario; ya que hoy en día, casi se ha perdido debido a las acciones inmorales que se han creado dentro de la abogacía, ya que el abogado tiene el deber de cumplir con los reglamentos que los diversos códigos de ética indican al respecto.

CONCLUSIONES

Desde la fundamentación teórica del proceso de formación ética del profesor de derecho se ha considerado de manera distintiva la necesaria ética profesional que debe ser promovida como parte de la formación integral de cualquier profesional desde el quehacer de la docencia universitaria, ello constituye el proceso de actualización, superación, capacitación y nivelación de docentes para la docencia (especializada en algún nivel o –área educativa), a partir de aprendizajes particulares, habilidades, conocimientos, valores y valoraciones y, sobre todo, de un significado y sentido de la vida que contribuya a perpetuar su existencia en la sociedad.

Desde el diagnóstico del proceso de formación ética del profesor de derecho con la metodología aplicada, se precisa valorar una limitada calidad en el proceso de formación ética del profesor de derecho de Uniandes Quevedo, en lo que respecta a la concepción teórico-metodológica de la práctica pedagógica, por su marcado enfoque tecnicista y academicista, ello es expresión de una limitada capacidad espiritual de los valores para la interacción social y la actitud humana comprometida, flexible y responsable ante sus estudiantes con énfasis en la ética.

A partir del desarrollo del análisis jurídicos se constata que la formación ética del profesor de derecho emerge como aspecto importante resignificar esta figura académica como un especialista en su materia, que manifieste ante todo dominio de los conocimientos del área que trabaja, quien se proyecta como un gestor axiológico con una función de mediador del proceso de enseñanza aprendizaje y no como un transmisor de conocimientos, en un contexto totalitario que determina realizar acciones encaminadas a lograr que el profesor de Derecho alcance una mayor actualización del contenido de la especialidad para alcanzar un alto desempeño ético en la profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atienza, M. (2017). *Ética de las Profesiones Jurídicas en: Filosofía del Derecho y Transformación social*. Editorial Trotta.

- Ayerdis García, J. M. (2019). Re-pensando una pedagogía para la paz desde la Universidad, (Reflexiones). *Revista Humanismo y Cambio Social*, 13, 12-22.
- Coasaca Sotomayor, N., Argota Pérez, G., Celi Saavedra, L., Campos Pérez, R., & Méndez Ancca, S. (2018). Ética profesional y su concepción responsable para la investigación científica. *Revista Campus*, 21(22).
- Finkler, M., & Souza, F. R. (2017). La dimensión ética de la educación superior en Odontología: un estudio en Brasil. *Bordón*, 69(4), 35-49.
- Fresno Chávez, C. (2020). *La formación de valores: reto del siglo XXI*. Editorial Universitaria.
- Gámez, H. (2016). Desafíos del docente novel y las políticas educativas del siglo XXI. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (2), 155-169.
- García Álvarez, A. D., Domínguez Pérez, D., Baena Paz, G L M. L., & López García, R. (2016). El componente ético y actuación profesional: un estudio en estudiantes universitarios en su etapa final de egreso. *Revista Global de Negocios*, 4 (2), 57-66.
- Hernández-Sampieri, R., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Martínez Navarro, E. (2017). Ética del desarrollo en un mundo globalizado. *Veritas*, (37), 35-50.
- Ortiz Millán, G. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *Isonomía*, (45), 113-139.
- Pérez-Castro, J. (2017). La ética académica en contextos laborales cambiantes. *Praxis Sociológica*, (22), 115-133.
- Ramos Serpa, G., & López Falcón, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199.
- Rojas Artavia, C. E. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 1(1).
- Salazar, C., Chiang-Vega, M., & Muñoz-Jara, Y. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-28.
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122.
- Santana Ramos, E. (2018). El rol del abogado ante la ética y el ejercicio profesional. *Revista de la Facultad de Derecho*, (44), 143-176.
- Tiuna Guanotasig, B. D., & Quishpe Gaibor, J. (2019). Análisis ético profesional en la empresa PLASTIMAC. *Observatorio De La Economía Latinoamericana*, 12(1), 1-6.
- Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes, ante el desafío de atender la diversidad educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 144-154.
- Zurita, E., & Sáenz, K. (2020). Las virtudes cívicas em la formación de mediadores. *Juris Poiesis-Qualis B1*, 23(31), 68-103.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

22

LAS CAPACIDADES INVESTIGATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

RESEARCH CAPABILITIES IN SECONDARY STUDENTS: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

Elena Córdova Ramírez¹

E-mail: elar315@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2972-4710>

Julio Piscocoy Jurupe¹

E-mail: juliopisco29@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0411-3462>

Marco Antonio Zurita Pinglo¹

E-mail: marcozurita52@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6964-1784>

¹ Universidad Cesar Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Córdova Ramírez, E., Piscocoy Jurupe, J., & Zurita Pinglo, M. A. (2021). Las capacidades investigativas en los estudiantes de secundaria: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 178-183.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo determinar las capacidades investigativas en los estudiantes de Secundaria. El trabajo se desarrolló sobre la base de información de artículos recientes relacionados con el tema. La revisión bibliográfica permitió reconocer fuentes de información sobre la importancia de las capacidades investigativas en los estudiantes de educación secundaria que se relacionan a las destrezas y habilidades de análisis, procesamiento, búsqueda de información e indagación del estudiantado necesarias para elevar sus niveles de desempeño. Estas habilidades corresponden a la búsqueda de nuevas rutas para la indagación en fuentes directas e indirectas orientadas al pensamiento crítico que demanda el mundo actual; así como el desarrollo de habilidades investigativas para formar un sistema de actitudes basado en la afectividad y amor por la indagación. Ante esto los factores que inciden en las tareas de investigación de los estudiantes de formación secundaria se relacionan con las estrategias, los recursos, el compromiso del docente y la orientación formativa que tiene la institución.

Palabras clave:

Capacidades investigativas, estudiantes, secundaria, revisión, bibliográfica.

ABSTRACT

The objective of the article is to determine the investigative capacities of high school students. The work was developed on the basis of information from recent articles related to the subject. The bibliographic review allowed us to recognize sources of information on the importance of research capacities in secondary school students that are related to the skills and abilities of analysis, processing, information search and investigation of the students necessary to raise their performance levels. These skills correspond to the search for new routes for inquiry into direct and indirect sources oriented to critical thinking demanded by today's world; as well as the development of investigative skills to form a system of attitudes based on affectivity and love for inquiry. Given this, the factors that affect the research tasks of secondary school students are related to strategies, resources, teacher commitment and the training orientation of the institution.

Keywords:

Investigative capabilities, students, secondary, review, bibliography.

INTRODUCCIÓN

La vida académica de los estudiantes en todos los niveles se centra en la formación de capacidades y habilidades que forman parte de una preparación integral. Esta preparación demanda del despliegue de personal, recursos, materiales, estrategias que faciliten que el estudiante mejore sus condiciones como persona, estudiante integrante de un núcleo social. Para González (2004), estas habilidades forman parte de los conocimientos y de una cultura que está inmerso el estudiante. Para que este se apropie requiere que ejecute poniendo en práctica sus capacidades investigativas para generar nuevos conocimientos. Es el docente quien tiene la responsabilidad de impartir y formar en estas capacidades utilizando estímulos estratégicos adecuados. Los estudiantes de los niveles básicos y de pre grado tienen poco desarrollo de las habilidades investigativas, por ello es necesario que los estudiantes potencien este tipo de habilidades con la intención de desarrollar el estudio, por descubrimiento y autónomo del estudiante (García & Aznar, 2018).

Para Pérez (2012), un estudiante apto para el desenvolvimiento normal en la vida debe desarrollar competencias y capacidades relacionadas con la observación, interrogación, argumentación, sistematización de información con el fin de desarrollar una gestión del conocimiento de modo eficaz sobre la base de la motivación e interés para una adecuada realización personal. En este sentido, Restrepo (2005) el docente debe tener la capacidad de desarrollar cuestionamientos, revisar planteamientos, desarrollar replanteos de la didáctica y fomentar valores y actitudes que son propias para el desarrollo de las capacidades investigativas. Esto implica que se trascienda lo académico que se forme para la experiencia de vida en un tiempo incierto y complejo donde lo seguro es el cambio permanente. Es este contexto se deba potenciar el desarrollo de la interpretación, argumentación y las proposiciones fortaleciendo la cultura investigativa.

La capacidad investigativa es un proceso de desarrollo personal conducente a lograr niveles elevados de esta habilidad coincidente con los conocimientos que poseen. Para Reyes (2013), se debe determinar áreas específicas en donde se diseñen y organicen estrategias de ayuda a los estudiantes para que potencien sus habilidades de investigación que sirven de soporte a la autoformación. En cambio, Davidson & Palermo (2015), indican que en la actualidad es frecuente y relevante el desarrollo de estas habilidades en las etapas básicas porque el estudiante va adquiriendo rutinas necesarias para el desarrollo académico. Por su lado, Emelyanova, et al. (2017), plantean que en los niveles básicos se debe dar como forma de propedéutica, mientras que en los niveles superiores se

debe profundizar. Para Hughes (2019), la investigación en los niveles básicos es muy limitado e insuficiente debido que no se tiene un currículo orientado hacia el desarrollo de investigación. Para Ismuratova, et al (2018), el desarrollo de la capacidad investigativa debe ejecutarse como parte de un enfoque pedagógico con estrategias que faciliten el desarrollo de capacidades en los estudiantes.

En estas habilidades a las habilidades de lectura y escritura, espíritu de indagación, aprendizaje autónomo y hábito de estudio. Otra propuesta de capacidades investigativas lo proponen Lagunes, et al. (2016), como son la identificación de problemas, ejecución de análisis, búsqueda de información, resolver y analizar dificultades, evaluar información.

A partir del análisis de las dificultades ¿Cómo se presentan las capacidades investigativas en los estudiantes de Secundaria desde una revisión bibliográfica?

La investigación es relevante porque se orienta al análisis de la revisión cómo se presentan las capacidades investigativas desde diferentes puntos de vistas de autores situación que permite comprender el desarrollo de este tema relacionado con procesos tan importantes que se generan y desarrollan en la vida académica donde son los estudiantes los actores importantes.

Desde el punto de vista epistemológico, se brinda una revisión documental que permite el establecimiento de la orientación para la construcción de corpus de categorías a fin de tener valoraciones criterios para otros estudios aplicados o teóricos atendiendo a dimensiones que amplían la visión del estudio de las habilidades o capacidades investigativas significativas para investigadores y personas que desean iniciarse en este quehacer.

Desde el punto de vista metodológico se busca analizar las capacidades investigativas para ello se tiene en cuenta métodos y técnicas para el recojo de información a partir de una revisión bibliográfica de los diferentes puntos de vista.

El objetivo general busca determinar las capacidades investigativas en los estudiantes de Secundaria desde una revisión bibliográfica. Los objetivos específicos son reconocer fuentes de información sobre la importancia de las capacidades investigativas en los estudiantes de educación secundaria. Explicar los factores que inciden en las tareas de investigación de los estudiantes de formación secundaria. Reconocer al estudiante de secundaria como actor principal de las tareas investigativas relacionado con sus labores académicas.

METODOLOGÍA

Para el presente estudio se ha hecho uso de la metodología de la investigación bibliográfica, teniendo en cuenta la búsqueda de la información en las diferentes bases de datos que nos ofrecen la universidad a la que estamos afiliados en la redacción del artículo de investigación, para lo cual hemos utilizado la técnica de los gestores bibliográficos para el armado de la base de datos del estudio.

En la elección de los artículos a investigar hemos tomado en cuenta los descriptores o términos claves planteados en el resumen de investigación tanto en su versión idiomática original como en la versión en el idioma inglés. Para el trabajo se han considerado 15 artículos de revisión bibliográfica, de los cuales se han tomado específicamente para el análisis el concepto de capacidades investigativas, determinar que capacidades investigativas desarrollan y alguna propuesta para desarrollarlas.

DESARROLLO

Una revisión bibliográfica de estudios previos tenemos a Pastor, et al. (2020), quienes en su trabajo relacionado con las capacidades de investigación en estudiantes a través de estrategias adecuadas con el fin que se mejore las destrezas y habilidades del estudiantado necesarias para elevar sus niveles de desempeño en el nivel que cursen. En una revisión bibliográfica vincula las estrategias instruccionales con las capacidades investigativas en los estudiantes.

Estos autores analizan cinco capacidades investigativas que son importantes en el proceso de los aprendizajes como es la búsqueda de información, gestión de información, obtención de información, análisis estadístico e inferencial y análisis de proyectos que se realicen. Recomiendan que para la ejecución deben utilizarse las estrategias de aprendizaje social, instrucción directa, aprendizaje por descubrimiento las deben implementarse de modo sostenido con actividades y recursos del contexto.

Casanova (2020), plantea que antes de desarrollar habilidades investigativas se debe formar un sistema de actitudes basado en la afectividad y amor por la indagación en los estudiantes primero de formación básica y después de superior. Asimismo, agregan que debe desarrollarse bajo el enfoque sistémico de formación integral en los estudiantes. Plantea que las habilidades que se deben potenciar son: obtener, procesar y comunicar información empleando acciones de investigación como camino para el logro de objetivos.

Blanco, et al. (2019), refiere que los procesos de formación de los estudiantes se dan desde los procesos didácticos;

por cuanto se debe reflexionar y atender estos momentos desde una perspectiva que tienda a la actuación pertinente y actual para la preparación de personas diestras en la búsqueda de información, procesamiento y comunicación de resultados conclusiones en base al método científico. Los procesos didácticos para desarrollar las capacidades investigativas en los estudiantes deben darse en dos momentos didácticos: planificación de la ejecución y la ejecución de los procesos. Para ello se debe tener en cuenta la problemática de la salud, la familia, el medio ambiente y la comunidad que envuelven a los estudiantes y sus necesidades.

Morantes (2017), plantea que se deben buscar nuevos modos de potenciar las habilidades investigativas como el uso de la web para que los estudiantes puedan indagar en ella a través de la búsqueda de información sobre temas de su interés. Parte de la premisa que el soporte tecnológico es importante en nuestros tiempos debido que fascina al estudiante y lo envuelve en un mundo de triple codificación como son el sonido, el color y el movimiento. Estos recursos tecnológicos de por sí son motivantes y atractivos para los estudiantes que facilitan un mejor trabajo académico y desarrollen sus capacidades.

Villarreal et al (2017), explica que los estudiantes muestran dificultades para desarrollar procesos investigativos por cuanto no sólo urge la comprensión de la problemática sino la intervención a fin de potenciar las habilidades de búsqueda de información procesamiento y comunicación. La comprensión debe construirse un cuerpo teórico sobre la problemática de los estudiantes atendiendo a las necesidades y potencialidades del estudiante y su contexto; mientras que la intervención debe desarrollarse como propuestas que permitan la articulación del pensamiento teórico y la solución factual de los problemas. El desarrollo de estas habilidades es importante y sirven de base para otros estudios de tipo teórico y de intervención. Estas son importantes para la indagación que los estudiantes puedan hacer como parte de la búsqueda de concreción de tareas académicas en los estudiantes en diferentes tópicos temáticos.

Para que existan habilidades investigativas primero tiene que formarse la actitud científica. Para ello se debe abrir espacios de tareas y acciones desarrollados conjuntamente entre los docentes y estudiantes en espacios sincrónicos y asincrónicos teniendo en cuenta estrategias y recursos adecuados a los grupos de orientación. En este sentido la actitud debe ser la base para el desarrollo de las capacidades de investigación. Un estudiante con buena actitud tendrá la suficiente capacidad para enfrentar complicados problemas y dificultades que tiene una tarea o asignación que debe desarrollar.

Como sustento de la investigación se ha dispuesto de la teoría crítica propuesta por Habermas (1973) que brinda importancia al sujeto en la comprensión y transformación de la realidad cambiante y compleja. Este autor plantea principios a su teoría en torno a la producción del saber, el conocimiento e interés que tiene la persona para accionar las tareas e investigación que es su objetivo. Entre los principios destaca elementos importantes como la vinculación de los saberes al contexto y la acción reflexiva como proceso de valoración sobre su conocimiento y contexto. Para esta teoría son dos constructos importantes que se entrecruzan que son la realidad y el conocimiento. El autor pone de manifiesto que existe un factor importante en el actor de la investigación que es el interés. Este sirve para asegurar la conexión del saber con la experiencia vivida.

En lo pedagógico las capacidades de investigación deben estar dirigidas al mejoramiento de la educación en sus diferentes niveles desde la política hasta en los procesos educativo del aula donde se desarrollan con una didáctica adecuada al estudiante vinculándolo a los problemas de su contexto. Para este autor el docente ya no es un observador, sino que se convierte en un sujeto activo que guía y orienta la producción de nuevos conocimientos en la práctica investigativa en sus estudiantes a partir de tareas básicas de su contexto. El docente debe partir de la sensibilización de los grupos a quienes orienta en un contexto situado y desde un aprendizaje situado que se proyecte a otras dimensiones. Un país debe invertir en educación; sino fuere así se condena al fracaso a sus generaciones. Para nuestro tiempo la escuela es muy lenta en sus cambios de actitud y de acción que contrastan abismalmente con la vertiginosidad de los cambios y descubrimientos científicos que se dan hoy en día, resultando que todavía mantiene prácticas que son anquilosadas para lo vertiginoso del conocimiento.

Las capacidades investigativas son potencialidades que hoy en día vinculan conocimiento y práctica en las acciones y procesos de la escuela. Estas hacen posible la producción del nuevo conocimiento en los procesos de aprendizaje de la escuela. Es por ello que el enfoque de la pedagogía crítica se plantea condiciones para el desarrollo de capacidades investigativas en los estudiantes. Las habilidades que deben desarrollarse según este autor son el acercamiento al conocimiento teórico, empoderamiento del paradigma cualitativo, uso de estrategias adecuadas al estudiante en los procesos de investigación en el aula y potenciar el desarrollo de la lectura y escritura para la producción de textos académico.

Las capacidades investigativas desde un modelo pedagógico de la escuela se enfocan como desarrollista y

tiene como principio el aprender haciendo. Con ello se busca que el estudiante no sólo conozca teóricamente, sino que lo ejecute desde su práctica para que las estructuras cognitivas se construyan desde la experiencia o situación vivida en el aula. Para ello se utilizan estrategias que vinculen conocimiento y contexto vivido. En este sentido Restrepo (2007) define la capacidad investigativa como *“el grado de un sujeto concreto que se orienta al logro de un objetivo determinado; propuesto en la habilidad y se logra cuando se alcanza la meta, aunque no haya sido de una forma poco depurada y económica”*. (p. 121).

Las capacidades investigativas se relacionan con la actuación de la persona frente a una demanda social e implica habilidades, valores y conocimientos. En los procesos formativos se pretende dar favoritismo al control externo desarrollado por el docente hacia el control interno del estudiante. En esta razón es importante a desarrollar habilidades y enseñar a aprender a los estudiantes para que ellos puedan controlar sus procesos. En este sentido Irigoín & Vargas (2002), plantean la capacidad investigativa como una combinación por las dimensiones de conocimientos, actitudes y habilidades que conducen al desempeño oportuno y adecuado de las acciones y tareas. A partir de estos conceptos se puede indicar que es realizar algo teniendo como base una actitud. Este concepto lleva implícito una forma de práctica de la capacidad de manera adecuada y efectiva.

El Ministerio de Educación de Perú (2017), especifica que la facultad que tiene la persona para realizar una combinación de habilidades para alcanzar un objetivo en una experiencia o situación determinada de modo pertinente y sentido ético está dado por las capacidades individuales.

Dentro de este marco las capacidades fundamentales para Tamayo (2005), son: observar, descubrir, explicar y predecir. Primero es la competencia de observación lo que permite la competencia de descubrir y alcanzar la explicación como tercera competencia finalmente podrá predecir objetos o situaciones como cuarta competencia. Toda capacidad o competencia investigativa pone de manifiesto tres categorías: expresión, comprensión y experiencia. La autora explica que la investigación se relaciona con procesos superiores y básicos; con la competencia comunicativa y otras dimensiones como lo efectivo y emotivo de la persona.

Las capacidades investigativas de los estudiantes según el Ministerio de Educación (2017) explica que el estudiante debe indagar mediante métodos científicos para que construya sus conocimientos. En este sentido el estudiante construye sus conocimientos sobre la función y estructuración del mundo natural y artificial con procesos

propios de la ciencia poniendo en juego el asombro y la curiosidad para alcanzar a saber y cómo se sabe. En la página 217 se puede determinar las capacidades que prescribe el Ministerio y son las siguientes: La capacidad de problematizar situaciones en base a la indagación que busca preguntarse sobre fenómenos y hechos naturales, formular hipótesis e interpretar situaciones. La capacidad de diseñar estrategias para la indagación que se lleva a cabo mediante actividades que facilitan la construcción de procedimientos para la selección de materiales e instrumentos con el fin de refutar o comprobar anticipaciones. La capacidad de generación y registro de información como la obtención, organización y registro de información objetiva. La capacidad de análisis de información e interpretación para contrastarlos con información sobre problemas para alcanzar a construir conclusiones valederas o refutar hipótesis. La capacidad de evaluar y comunicar procesos y resultados producto de la indagación que consiste en reconocer y comunicar las dificultades y los saberes alcanzados para criticar los niveles de satisfacción de las respuestas producto de la indagación ejecutada.

CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica permitió reconocer fuentes de información sobre la importancia de las capacidades investigativas en los estudiantes de educación secundaria que deben estar en relación a las destrezas y habilidades del estudiantado necesarias para elevar sus niveles de desempeño en el nivel que cursen búsqueda de nuevas rutas para la indagación en fuentes directas e indirectas orientados al pensamiento crítico que demanda el mundo actual; así como el desarrollo de habilidades investigativas para formar un sistema de actitudes basado en la afectividad y amor por la indagación.

La revisión de fuentes se pudo determinar que los factores que inciden en las tareas de investigación de los estudiantes de formación secundaria se relacionan con las estrategias, los recursos, el compromiso del docente y la orientación formativa que tiene la institución.

En los procesos pedagógicos es el estudiante de secundaria el actor principal de las tareas investigativas relacionado con sus labores académicas porque es la persona quien debe investigar de manera sostenida y frecuente orientado y Guiado por el docente quien debe cumplir una labor centrada en el compromiso social.

En base a la revisión bibliográfica las principales capacidades investigativas que debe desarrollar un estudiante de secundaria son: la observación, interrogación, argumentación, sistematización de información habilidades

de lectura y escritura, espíritu de indagación, aprendizaje autónomo ,habito de estudio , analizar dificultades, y evaluar información de información, análisis estadístico e inferencial y análisis de proyectos que se realicen observar, descubrir, explicar y predecir y, problematizar situaciones, preguntarse sobre fenómenos y hechos naturales, formular hipótesis e interpretar situaciones, diseñar estrategias para selección de materiales e instrumentos, registro de información, análisis de información en la contratación de las hipótesis planteadas, y comunicar procesos y resultados producto de la indagación

De la revisión se ha podido establecer que se deben dar procesos didácticos para desarrollar las capacidades investigativas en los estudiantes deben darse en todos y cada uno de los diferentes momentos didácticos y tomar como puntos de referencia problemas relacionados con su contexto de familia, sociedad y educación en torno a temas coyunturales como salud, medio ambiente, necesidades, etc. y agregado a esto se debe utilizar para lograr estos propósitos como recurso importante la Web.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, N., Ugarte, Y., Betancourt, Y., Domínguez, I. C., & Bassas, D. (2019). Momentos didácticos para el desarrollo de habilidades investigativas desde la educación en el trabajo. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 33(3).
- Casanova, T. (2020). Acciones para formar habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de educación infantil en el contexto ecuatoriano. *Revista de Pedagogía Universitaria*, 24(3).
- Davidson, Z. E., & Palermo, C. (2015). Developing research competence in undergraduate students through hands on learning. *Journal of Biomedical Education*.
- Emelyanova, I., Teplyakova, O., & Boltunova, L. (2017). The students' research competences formation on the Master's Programmes in Pedagogy. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 700-714.
- García, Z., & Aznar, I. (2018). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1).
- González González, J. (2004). Los paradigmas de la calidad educativa: de la autoevaluación a la acreditación. UDUAL.
- Hughes, G. (2019). Developing student research capability for a 'post-truth' world: Three challenges for integrating research across taught programmes. *Teaching in Higher Education*, 24(3), 394-411.

- Irigoin, M., & Vargas, F. (2002). Competencia laboral; manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Cinterfor-OPS.
- Ismuratova, S. I., Slambekova, T. S., Kazhimova, K. R., Alimbekova, A. A., & Karimova, R. E. (2018). Model of forming future specialists' research competence. *Revista Espacios*, 39(35).
- Lagunes, A., Judikis, J.C., & Flores, M. A. (2016). Development of a research competence in university students through blended learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 668-673.
- Morantes, Z. (2017). Evaluación de un Modelo Didáctico Integrador Multimedia para el Desarrollo de Habilidades Investigativas. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín*, 19 (3), 450-474.
- Pastor, D., Arcos, G., & Lagunes, A. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(1).
- Pérez Rocha, M. I. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(1), 9-34.
- Perú. Ministerio de Educación. (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica 2016. Primera Edición. MINEDU.
- Restrepo, B. (2005). Investigación formativa e investigación productiva y conocimiento en la Universidad. *Nómaditas*, 18, 195-202
- Reyes, O. (2013). Desarrollo de habilidades investigativas de los estudiantes que cursan el bachillerato en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 5(10).
- Tamayo, M. (2005). El proceso de la Investigación Científica. Editorial Lamusa. Grupo Noriega Editores.
- Villarreal, J., Muñoz, G., Pérez, H., Corredor, A., Martines, E. A., & Porto, A. (2017). El desarrollo de habilidades investigativas a partir de resolución de problemas. *Revista Lasallista De Investigación*, 14(1), 162-169.

23

METACOGNIÓN Y FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO. UN ESTUDIO EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA- PSICOLOGÍA

METACOGNITION AND TRAINING OF THE UNIVERSITY STUDENT. A STUDY IN THE CAREER DEGREE IN EDUCATION SPECIALTY PEDAGOGY- PSYCHOLOGY

Nielvis de la Caridad Senra Pérez¹

E-mail: nsenra@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5617-2766>

María Magdalena López Rodríguez del Rey¹

E-mail: mmrodriguez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9049-7409>

Gisela Bravo López¹

E-mail: gbravo@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6818-8466>

¹Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Senra Pérez, N. C., López Rodríguez del Rey, M. M., & Bravo López, G. (2021). Metacognición y formación del estudiante universitario. Un estudio en la carrera Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología. *Revista Conrado*, 17(80), 184-193.

RESUMEN

La relevancia de la relación entre la metacognición y el proceso de formación de la personalidad posee un amplio marco teórico. Sin embargo, la transferencia de estos supuestos al proceso de formación del estudiante universitario exige nuevos análisis. El estudio que se presenta asume los postulados teóricos de base, pero profundiza en las características normativas y prácticas que pueden obstaculizar o facilitar que la metacognición se convierta en un eje articulador del proceso formativo. En este propósito, identificar las regularidades que concreta la relación metacognición-formación del estudiante en la carrera Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía Psicología, se asume como objetivo de esta comunicación. La metodología sustenta el uso de métodos y técnicas cualitativas que permiten aportar a la comprensión del problema y la proyección necesaria para resolverlo.

Palabras clave:

Formación inicial, caracterización metacognitiva, experiencia inclusiva, psicopedagogos.

ABSTRACT

The relevance of the relationship between metacognition and the personality formation process has a broad theoretical framework. However, the transfer of learning from these assumptions to the university student training process requires new analyzes. The study that is presented assumes the basic theoretical postulates, but delves into the normative and practical characteristics that can hinder or facilitate metacognition from becoming an articulating axis of the training process. For this purpose, identifying the regularities that the metacognition relationship between the student's formation in the Bachelor of Education specializing in Pedagogy Psychology is assumed as the objective of this communication. The methodology supports the use of qualitative methods and techniques that allow to contribute to the understanding of the problem and the necessary projection to solve it.

Keywords:

Initial training, metacognitive characterization, inclusive experience, psychopedagogues.

INTRODUCCIÓN

Todo proceso de formación implica tener en cuenta no sólo el tipo de influencia educativa que se propicia, sino también las condiciones que tiene el estudiante para valorar el contenido, hacerlo suyo y actuar en correspondencia con la etapa de desarrollo en que se encuentra. Éste constituye un aspecto clave en este proceso de formación de los estudiantes universitarios

Desde finales del siglo XX este tema comenzó a tener relevancia para la educación superior. Las investigaciones realizadas por Domínguez (1990), destacaron la importancia de los esquemas autovalorativos en las decisiones y el desempeño de los jóvenes en esta etapa de la vida. Se fundamentó así, cómo al final de la juventud ya se debe haber logrado una mayor vinculación entre las cualidades ideales y su comportamiento, apareciendo con mayor fuerza, aquellas cualidades relacionadas con su concepción del mundo y la necesidad de auto regulación.

En las últimas décadas, se han realizado estudios en los que se identifican problemas en la formación de los jóvenes universitarios, se otorga relevancia a las limitaciones con que se logra desarrollar la autorreflexión en los modos de actuación tanto en el ámbito personal, académico, investigativo y social (Copello & Sanmartí, 2001). Al mismo tiempo se aprecian dificultades a la hora de reforzar en la práctica educativa los recursos metacognitivos para los aprendizajes profesionales y de aquellos que faciliten la transferencia en los diferentes contextos de actuación (Galagovsky, 2005). Es recurrente la referencia a la limitación en la autonomía personal para resolver problemas profesionales (Calzada, 2010); por falta de recursos y dificultades para emplear analogías; dificultades para aprender desde el diagnóstico (Aldaz, 2015).

En los últimos cinco años, los problemas metacognitivos que otros autores reflejan están relacionados con la memoria de trabajo; fallas o ausencia de actividades claves para estimular el proceso desde lo personal, académico y social (Cantó, et al., 2016); dificultades en la planificación, en la selección de la estrategia a seguir, en la programación de un calendario de ejecución: así como, en prever el tiempo, los recursos y el esfuerzo necesario para enfrentar las tareas académicas e investigativas (Campo, et al., 2016). Se refiere también, limitaciones de la percepción que tienen los estudiantes que se forman como docentes acerca del conocimiento de sí mismo y la autonomía personal dada la ausencia de actividades claves para promoverlas (Cantó, et al., 2016).

Es evidente que existen problemas de relación entre la metacognición y otras área de desarrollo de la personalidad, como son los procesos de comunicación asertiva

en el desarrollo de competencias profesionales para enfrentar las tareas profesionales desde las diferentes actividades formativas (De Camilloni, 2017); dificultades para autorregular la ansiedad y las motivaciones extrínsecas, uso de estrategias de aprendizaje de manera no uniforme, las de mayor dificultad la gestión del tiempo y la selección y organización de la información (Ramírez, 2017); así como, limitaciones para conducir el proceso metacognitivo desde las prácticas evaluativas (Moraleset, et al., 2017), afectan la calidad del proceso de formación.

Estas ideas sirven de marco al diseño del modelo del profesional de la Educación Superior en Cuba; pero, contrario a lo concebido, las influencias educativas en la carrera se organizan a partir de los objetivos de año; y, en el diagnóstico psicopedagógico que se realiza como premisa para la toma de decisiones, la metacognición no alcanza la relevancia que debe tener en las estrategias educativas.

Los estudios en torno a la formación del Licenciado en Educación, especialidad Psicopedagogía, atienden a este presupuesto con énfasis en los aspectos cognitivos (Sánchez, 2014), procedimental (Ruiz, 2014) y los valores (Sánchez, 2017); destacan el papel del autoconocimiento, y de la contribución que los profesores pueden hacer a este particular como aspecto clave para estimular el desarrollo de las habilidades y actitudes frente al estudio, lo profesional y la vida social. Sin embargo, este aspecto queda implícito en las propuestas sin que se consiga develar la prioridad que se le otorga y las vías para su estimulación en los procesos formativos.

Como consecuencia al reclamo fundamental de la carrera Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía Psicología en la proyección para alcanzar la excelencia en la evaluación y acreditación de la carrera, el objetivo de este trabajo consiste en que el valor de los procesos se colocó en la estimulación metacognitiva de los estudiantes de la carrera, lo cual devino en un proyecto de investigación para identificar la situación actual y las proyecciones que debía asumirse. El resultado de este proceso se presenta a continuación con el objetivo de socializar la metodología y sobre todo identificar la orientación que deben tener las decisiones de formación en la carrera en Cienfuegos, se pretende contribuir a la comprensión del proceso y encontrar nuevas aristas para ampliar la contribución teórica y metodológica a la formación de los estudiantes universitarios.

MATERIALES Y MÉTODOS

Todo proceso de investigación implica la organización y secuenciación de acciones como expresión del análisis

que realiza el investigador. En este proceso, se expresan los momentos en que la reflexión/confrontación teoría práctica mediatiza las concepciones previas y sirve de marco a la toma de decisiones. Por tanto, al esclarecer el alcance del resultado científico que se presenta en el artículo, se consideró necesario determinar regularidades y tendencias que servirán de marco a la toma de decisiones como base para determinar los referentes teóricos que la sustentan y elaborar la propuesta a seguir, para asegurar su concreción en el proceso de formación inicial.

El estudio se concibió como parte de los esfuerzos científicos y metodológicos para aportar al perfeccionamiento del diagnóstico y caracterización de los estudiantes que ingresan a la carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Pedagogía Psicología en la Universidad de Cienfuegos y al mismo tiempo serviría de referente fundamental para la organización y estructuración de las estrategias educativas que deberían diseñar los colectivos de años en el propósito fundamental de alcanzar y mantener la excelencia académica que exigen los procesos de evaluación y acreditación de las carreras en la Educación Superior.

Los análisis de los colectivos de carrera se dirigieron a identificar la necesidad de estimular la metacognición de los estudiantes como factor esencial para desarrollar un modo de actuación proactivo ante las tareas académicas, investigativas y de extensión universitaria pues, aun cuando los estudiantes obtenían resultados favorables en el aprendizaje, se apreciaban problemáticas asociadas a la dedicación al tiempo de estudio y a la integración de los modos de actuación, lo cual podía estar asociado a las insuficiencias del desarrollo metacognitivo de los estudiantes.

En este propósito se encargó a las autoras la proyección metodológica del diagnóstico, su valoración y proyección teórico metodológica asumida como parte del proyecto de investigación de la carrera.

La concepción del estudio en una primer etapa exigió la determinación y diseño de los instrumentos de caracterización y diagnóstico; la preparación de los colectivos de años, en una segunda etapa y posteriormente, una tercera etapa, dedicada al análisis y valoración de los resultados así como el establecimiento de las pautas para la proyección formativa que debía asumirse en cada caso y desde ella abrir la investigación hacia una concepción teórico y metodológica para llevar a cabo el proceso, devenido en tema de formación doctoral.

Al guiar el proceso hacia objetivos concretos, la primera etapa, de carácter metodológico, propició la elaboración y validación de instrumentos y técnicas sobre todo

cuestionarios a estudiantes, entrevistas grupales; así como, observación y registro semántico, inventario de actitudes, análisis de situaciones y conflictos de comportamiento, en las cuales se explora el autoconocimiento, la autovaloración y la autodeterminación del estudiante así como la valoración del proceso formativo y las influencias que recibe para alcanzar sus objetivos, estos instrumentos se basaron en sus vivencias y resulta necesario explorar las experiencias previas.

En el segundo momento, se enfatizó en el conocimiento que debían tener los profesores acerca de la metacognición y su función en el proceso formativo, se realizaron actividades metodológicas, asesoramiento personalizado y socialización de materiales y se concluyó con un taller de análisis y valoración de los instrumentos y su interpretación para la toma de decisiones. Todo ello garantizó la aplicación exitosa y una amplia discusión de aspectos que permitieron ajustar y ampliar la comprensión de la naturaleza racional del proceso.

El estudio también debía explorar las condiciones que estaban creadas para llevar a cabo el proceso de estimulación de la metacognición de los estudiantes, lo cual se asumió por las autoras a partir del análisis de documentos, el registro de información relevante que emerge de manera espontánea en la cotidianidad del trabajo en los colectivos de año y la carrera. También se incluyó en el análisis las opiniones formadas por directivos y profesores de otras carreras que participan en actividades y procesos a nivel institucional, los cuales, por su encargo, poseen una información relevante respecto al estado actual, prospectivo de la actividad formativa que lleva a cabo la carrera, colocándose en disposición para avalar la pertinencia y sustentabilidad de las acciones que se organizaron con este fin.

El proceso abarcó el curso 2015/2016, con continuidad en los cursos 2016/2017, 2017/2018 y 2018/2019 y el período entre septiembre- marzo de 2020 lo cual permitió no solo mantener la actualización de la información y revelar la posición que asumen profesores y estudiantes, sino determinar las regularidades y tendencias que marcan el estado actual y potencial de la metacognición de los estudiantes al sistematizar y confrontar los resultados y destacar las potencialidades para insertar la estimulación como elemento dinamizador del desarrollo integral de los estudiantes.

El análisis de la información estableció como criterios de rigor la neutralidad y ética con que los participantes deberían manejar la información. Así, y de acuerdo con los propósitos de este estudio, la presentación de los

resultados se realiza de manera general y se privilegia la orientación que estos ofrecen para la toma de decisiones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio trascurrió según lo previsto y los niveles de implicación de los participantes respondieron a la correspondencia entre los propósitos del estudio y las acciones de perfeccionamiento de la carrera que se vienen realizando en la Educación superior en los últimos años. Además, el proyecto de investigación “La relación Escuela-Familia-Comunidad para estimular el aprendizaje social de los escolares”, que suscribe la necesidad de estimular los aprendizajes sociales de éstos, había colocado su atención en la manera en que la formación de los profesionales de la educación, en particular los psicopedagogos se preparan para este encargo. Los resultados del estudio se analizan a continuación.

- El desarrollo metacognitivo de los estudiantes

Dado el análisis realizado y con el objetivo de determinar el estado actual del desarrollo metacognitivo de los estudiantes para prever la orientación de los estímulos de esta área del desarrollo de la personalidad, desde el proceso formativo, se aplicó un cuestionario de evaluación metacognitiva a los estudiantes de la carrera.

El cuestionario seleccionado es un instrumento estandarizado para la evaluación de esta dimensión del proceso de formación de la personalidad, y sólo se ajustaron algunos ítems para asegurar el vínculo directo con el contexto de estudio, el instrumento fue valorado por el colectivo de profesores de Psicología de la carrera y 3 psicólogos clínicos que se vinculan al estudio del diagnóstico de la personalidad en las áreas de salud de Cienfuegos y Rodas.

En el estudio participaron un total de estudiantes correspondiente a la matrícula del curso diurno (42 estudiantes). Los resultados del análisis permitieron asumir como sugerencias las precisiones acerca de la forma de las preguntas y a la manera de procesar que se tuvieron en cuenta por las autoras cuya experiencia en estos temas permite también avalar desde la teoría la correspondencia y factibilidad del mismo. El procesamiento de los datos y el análisis de la información permiten presentar los siguientes resultados por ítems:

En el ítem relacionado con el planteamiento de objetivos antes de realizar alguna acción en el contexto de las actividades de aprendizaje y educativas se obtuvo que el 74 % de los estudiantes presentan dificultades para realizar la estrategia metacognitiva de planificación de la acción.

En el 74 % de los estudiantes son insuficientes las preguntas dirigidas a buscar información sobre el tema a

desarrollar, estudiar e investigar. En este orden sólo el 26% de los estudiantes algunas veces tratan de comprender el problema antes de ejecutar alguna acción y están conscientes de lo que conocen acerca del tema.

Sin embargo; de ellos el 58% presenta dificultades para cuestionarse qué conocimientos le sirven para solucionar el problema, el 79 % para diseñar las estrategias que van a aplicar para resolver la situación y el 84 % para identificar las deficiencias de conocimiento que tienen para la resolución de la tarea.

Ante la identificación de los procesos del pensamiento que utilizan, sólo se logra en el 42 %, mientras que el 47 % define estrategias para contrarrestar las fallas personales, el 37 % busca el significado de términos que no conocen y el 42% considera posibles alternativas que existen para resolver la tarea.

En caso de sólo el 31 % se produce la toma de conciencia de las fallas personales que tienen para realizar la tarea, el cuestionamiento de sus razonamientos durante la realización de la misma y el hacerse preguntas acerca de cómo mejorar su desempeño; así como, detectar el grado de dificultad de la tarea.

Al mismo tiempo el 37 % de los estudiantes identifica los errores que van cometiendo, corrigen errores mientras realizan la tarea, utilizan ejemplos como fuente de aprendizaje y buscan retroalimentación en otras personas. Pero resultó significativo que hay una declaración explícita de que el 47% aprenden de sus errores, y reconocen su tendencia a supervisar la efectividad de las estrategias que emplean, cambian las estrategias que no son efectivas y están conscientes de los logros alcanzados.

Ese 47 %, que revisa permanentemente sus acciones, aplica criterios de evaluación para juzgar sus acciones, evalúa los resultados intermedios a medida que aplican estrategias de resolución y revisan que la solución corresponda con los objetivos propuestos.

Mientras, el 53% de los estudiantes presentan dificultades en cuanto a la toma de conciencia de sus deficiencias y en cuanto a la capacidad de autoevaluarse, tiende a reconocer dificultades para reflexionar sobre la manera en que llegaron a la solución, para preguntarse si lo podrían haber resuelto de otra manera y para reflexionar si les satisface el resultado al que han llegado.

En este punto se pudo concluir que las limitaciones en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes, están relacionadas con el sistema de habilidades metacognitivas y que la problemática se centra en la etapa de planificación de las acciones y en el cuestionamiento de las variables relacionadas con la persona, la tarea y las estrategias a

emplear; lo cual afecta al sistema de estas habilidades en sentido general, al aparecer limitaciones también en la regulación y evaluación metacognitiva.

El análisis en los colectivos de años del registro de observación a las actividades, de frases y situaciones de conflicto que se llevó a cabo por los profesores, confirma que existe contradicciones entre el desarrollo metacognitivo que deben tener los jóvenes universitarios, futuros profesionales de la educación y el desarrollo de las habilidades metacognitivas que poseen o muestran en la vida cotidiana. Es evidente, que las actitudes que asumen ante las actividades de formación registran cierta apatía, falta de protagonismo, y la actuación se centra en el cumplimiento de la tarea.

La tendencia a colocar bajo crítica severa la concepción de las actividades que se organizan les limita reconocer la orientación de las influencias educativas y a revisar lo aprendido, lo cual les lleva a situaciones de constante frustración, descontento, llegando al abandono de las iniciativas con que asumieron la tarea al inicio.

De igual modo no se aprecia que aun cuando pueden asumir de manera independiente y proactiva su lugar en el grupo, la opinión del grupo y la falta de apoyo para la realización inmediata de las tareas o actividades que pueden realizar, les resulta frustrante, adoptando comportamientos asociados a la desilusión, la negación y el fracaso, pues, identifican en los demás la posibilidad de realización de sus proyectos.

Resultó relevante la contradicción ante la referencia al poseer un alto grado de autoconocimiento de sus posibilidades y las evidencias de problemas en la concepción, planificación, ejecución y control de los procesos intelectuales; se constató que los organizan de manera inadecuada en términos del tiempo y los recursos que poseen y dejan en manos de profesores o grupos de trabajos los obstáculos referidos a la comprensión y logro de la tarea. Esta situación informa de las dificultades para la utilización de las estrategias metacognitivas, ello trae como resultado que se favorezcan así los niveles reproductivos en detrimento de los aplicativos y creativos en las actividades de formación.

Es relevante el escaso auto reconocimiento de las limitaciones en el desempeño y disposición hacia el protagonismo en las actividades de formación, lo que denota que es incipiente el desarrollo de las cualidades volitivas de la personalidad y de intereses, sobre todo hacia la actividad social, pues en cuanto a la profesión es elevada la identificación de motivos de orden personal. Además, los mecanismos que emplean para aprender a aprender no son identificados como vías más o menos efectivas y

sistematizadas para favorecer un aprendizaje duradero, contrario a esto, consideran que el estímulo del profesor y el interés por las materias, son las motivaciones que le mueven a priorizar la asimilación y utilización de conocimientos y aprendizajes en la actividad investigativa-laboral, pero, es limitado el interés con que valoran la importancia del sistema de relaciones y el contexto de socialización para validar y ampliar el saber académico.

Se infiere entonces, que la dimensión metacognitiva es preciso incorporarla al diagnóstico y caracterización de los estudiantes de la carrera, pues ésta no se está identificando como una necesidad de formación, lo que explica que las estrategias educativas de año carecen de actividades dirigidas a la formación de cualidades reflexivas y de auto reconocimiento de limitaciones y auto regulación para el desempeño.

En efecto, estas insuficiencias constituyen la base para el perfeccionamiento de la actividad educativa de la carrera, por lo que fue necesario profundizar en el estudio de los documentos normativos y confrontar con los profesores en los colectivos de año el alcance que debe tener la estimulación del desarrollo metacognitivo de los estudiantes en la carrera Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía Psicología.

- La orientación de la carrera hacia la estimulación de la metacognición de los estudiantes

La recopilación de los principales documentos legales y normativos referidos a la formación del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía Psicología y las evidencias contenidas en el análisis de informes de autoevaluación y validación de los documentos normativos de carrera, les permitió a las autoras realizar el siguiente análisis.

En el *Modelo del profesional*, correspondiente al plan de estudio E, referido a la formación inicial del Licenciado en Educación, especialidad Pedagogía Psicología. (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016a), se pudo confirmar que, aunque no es explícita la intencionalidad de la estimulación metacognitiva en la formación del profesional, se identifican conocimientos que pueden ampliar la disposición para enfrentar la práctica a partir de las demandas y posibilidades del contexto.

Se precisa el papel de las carreras en los años en función de este objetivo, ello permite inferir la necesidad de secuenciar el empleo de los recursos y medios auxiliares que sirvan de ayudas y apoyo para aprender, y la concreción de las actividades de formación mediante estímulos que se organicen desde el diagnóstico del nivel de desarrollo potencial del estudiante que aprende.

En este caso, es evidente que la identificación de las vías que se utilizan para favorecer la estimulación metacognitiva en el proceso formativo, están relacionadas con la intencionalidad de trabajar para lograr la unidad dialéctica entre lo cognitivo y lo afectivo, y de los espacios de interacción que se organizan, así como las condiciones que permiten el desarrollo de procesos de apropiación del contenido de formación, y su relación con la estimulación metacognitiva según la situación de desarrollo que el estudiante transite.

En el Modelo, se precisan las funciones y tareas del profesional, que se erigen como directrices para la determinación de los contenidos de las disciplinas y asignaturas relacionadas con los conocimientos científicos tecnológicos de la actividad pedagógica profesional del Licenciado en Educación Especialidad Pedagogía Psicología (de diagnóstico, orientación y asesoría, docencia, investigativa y de superación)

En este sentido, los objetivos declarados para cada uno de los años reflejan las aspiraciones a alcanzar en correspondencia con las exigencias que para las influencias como tipo y resultado de los aprendizajes caracterizan el proceso; pero, no se alude a las alternativas, apoyos y ayudas psicopedagógicas que es necesario incluir en la formación de los futuros profesionales para asegurar la estimulación metacognitiva en el proceso formativo, lo que limita la orientación que pueden y deben seguir los docentes al diseñar y ejecutar sus actividades de enseñanza aprendizaje, las educativas en general (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016^a)

Esta situación se confirmó al analizar los *Informes de autoevaluación* de la carrera durante el proceso de acreditación de la misma, en los que se identificó que no se incluye en el plan de mejora para la variable currículo la estimulación de la metacognición como parte de las estrategias de formación que pueden utilizarse para alcanzar el objetivo de formación planteado; lo cual, con independencia del compromiso y esfuerzo por elevar la pertinencia e impacto social de la carrera, puede influir en la manera en que el estudiante valoriza los aprendizajes y los convierte en un eje estructurador del modo de actuar (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2017a).

De igual modo, los *Planes de trabajo metodológico* de la carrera, de estos años no incluyen el tema, aun cuando se puede identificar la intención de incluir la perspectiva autovalorativa en los procesos de evaluación de aprendizajes y la socialización de los aprendizajes desde los que se puede intencionar la estimulación de la metacognición como recurso que eleva la calidad del proceso formativo (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016b)

El análisis de los Programas de disciplinas del Plan “E” (2016) de la carrera permite comprobar que las disciplinas declaran en sus propósitos contribuir a la formación de un estudiante autónomo, transformador de su práctica y con una proyección social comprometida; pero en las concepciones metodológicas no se incluyen las vías o métodos que se pueden utilizar para estimular la metacognición de los estudiantes como un recurso dinamizador del proceso formativo.

Se evidenció, además, que las asignaturas de la disciplina Fundamentos Fisiológicos y Psicológicos de la Educación, Orientación Educativa y la disciplina Práctica Investigativa Laboral, incluyen la alusión al tema como contenido de aprendizaje lo cual favorece el tratamiento de conocimientos teóricos y metodológicos del mismo y por tanto, crea condiciones para que los estudiantes puedan aplicarlos en la práctica profesional; pero, no se describe el proceder que permita modelar desde la clase o actividades de formación la estimulación metacognitiva de los estudiantes que se forman para ejercer este tipo de influencia psicopedagógica en la educación general o como profesor universitario (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016c).

En el análisis de las *Estrategias educativas*, se identificó la necesidad de los estudiantes en cuanto a la formación y el aprendizaje al ingresar, aun cuando es alta la motivación por los estudios y su proyección por alcanzar una formación cultural integral desde los primeros años. No obstante, en la caracterización y el diagnóstico no se refleja un estudio de la dimensión metacognitiva tanto a nivel individual como grupal en cuanto al diagnóstico de la situación del desarrollo que los estudiantes y el grupo transitan, lo que limita la integralidad de la misma.

La proyección de los colectivos en los diferentes contextos de formación (universidad, entidad laboral de base y comunidad) y dimensiones (académica, sociopolítica y extensionista) se ve enriquecida con variadas actividades que bajo la orientación del Profesor principal de año (PPA), deberán realizar los profesores para estimular el desarrollo personal y profesional del estudiante. Sin embargo, los recursos para estimular la metacognición no se identifican en la planificación, orientación y evaluación de las actividades, lo que se declara como una limitación de la proyección asumida y una oportunidad para los propósitos que esta investigación persigue.

Además, es limitada la manera en que se reflejan las precisiones de índole metodológico y/o didáctico para guiar el carácter mediador de los profesores que dirigen el proceso, sobre todo para utilizar los recursos metacognitivos en virtud de elevar la calidad del proceso formativo

y asegurar que los estudiantes se dispongan y participen de forma activa en el desarrollo de las actividades, se apropien, se formen, a partir de la estimulación de la metacognición, la cual puede favorecer la apropiación de contenidos de aprendizaje de manera significativa y con un sentido personal y social más evidente en su proyección y modo de actuar, lo que permite prolongar la influencia e integrarlo a otros contenidos aprendidos, transformar su práctica y transferir sus aprendizajes a otros contextos (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2017b).

Asimismo, mediante el análisis de las *Evaluaciones de la integralidad* de los estudiantes del 3er y 4to año en el curso 2017/2018 se evidenció que es limitada la evaluación metacognitiva en lo que respecta a la identificación de potencialidades y necesidades de desarrollo personal valorando las dificultades de las actividades académicas, laborales, investigativas o extensionistas desde la perspectiva de los profesores y organizadores a los que pueden someter a críticas severas que sirven de justificación a su apatía, desorientación y falta de protagonismo. En este caso resultan reproductivas sus opiniones valorativas de sus experiencias de formación, ello se evidencia al limitar sus influencias a los objetivos específicos de la actividad sin considerar la contribución al aprendizaje para la vida (Cuba. Ministerio de Educación, 2018).

En este sentido, se concluyó que existe una intención implícita en las normativas que puede ser objeto de reflexión y valoración en la carrera y por tanto servir de justificación para aunar esfuerzos en la transformación que exige el contexto actual de la formación inicial docente de carreras universitarias. Sin embargo, se evidencia que la carrera no cuenta con una propuesta, marco que permita estimular la metacognición de los estudiantes y aun cuando se aborda el tema en el contenido curricular, no se utilizan estos saberes en el proceso educativo lo que está frenando el autoconocimiento y la auto regulación de los estudiantes ante las exigencias institucionales que demandan de él una actitud proactiva.

Pero, para concretar el proceso de estimulación de la metacognición de los estudiantes de la carrera es preciso conocer la relevancia que sus profesores le otorgan en el proceso de formación que desarrollan. El intercambio, organizado con este propósito permitió.

- Discusión de los resultados con los colectivos de años de la carrera

Se consideró imprescindible el desarrollo de intercambios con profesores que ejercen la docencia en la formación de los estudiantes de la carrera Pedagogía Psicología en

la Universidad de Cienfuegos, fundamentalmente en los años primero, tercero, cuarto y quinto, en el curso 2019-2020 y con el propósito de caracterizar el modelo actuante en la labor docente ante la necesidad formativa de estimular la metacognición dentro de las metodologías de enseñanza aprendizaje (EA) y las actividades formativas que se realizan desde las asignaturas, las educativas y de investigación, en la práctica laboral y las de extensión universitaria.

Se desarrollaron cuatro actividades, una en cada año, aprovechando los espacios del colectivo de año correspondiente y dedicando un punto de esta reunión al análisis de los resultados mediante un grupo de discusión, de manera que permitiera la participación de todos los implicados.

Las actividades se iniciaron con una presentación de las ideas teóricas que sirvieron de base al estudio de la práctica y de los resultados obtenidos en el estudio empírico antes referido. La discusión se centró primero en las relaciones causales que pueden estar influyendo en esta situación. Los profesores emitieron diferentes criterios, que fueron registrados de manera escrita y grabaciones de audio, los que constituyen material de análisis para caracterizar las insuficiencias del proceso y promover las ideas que debían asumirse como referentes para la práctica. Las reflexiones más importantes se organizaron en función de los diferentes momentos del proceso y se incluyen a continuación como síntesis elaborada por las autoras

- Proceso de diagnóstico integral de los estudiantes: se reconoció que no se incluye la dimensión metacognitiva, lo que influye en que ésta no se asuma dentro del estudio de caracterización de los colectivos de año.
- Concepción metodológica del proceso educativo. Se reconoce que la autonomía e independencia con que cada profesor diseña su estrategia de enseñanza aprendizaje y su influencia formativa es una fortaleza pero que la falta de unidad y coherencia en la influencia, resulta un factor determinante en la situación de desarrollo con que pueden llegar a egresar los estudiantes. En este caso, declaran de manera autocrítica que no es suficiente lo que se hace y que no se puede identificar la intencionalidad metodológica de las influencias dirigidas a estimular las estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aun así, se constató que en la proyección formativa de las disciplinas y año se alude a la necesidad de enseñar a aprender como concreción de los presupuestos psicopedagógicos fundamentales del currículo, lo cual es asumido como una fortaleza en los colectivos de año, aun cuando no se tiene claridad para generalizar y aprovechar las

potencialidades que posee el proceso pedagógico en este propósito.

- Experiencias prácticas. Aunque es insuficiente la prioridad que se le otorga a la dimensión metacognitiva en general, se constató la existencia de experiencias aisladas y con una estructuración global cuyo enfoque está centrado en el resultado y no en el proceso por lo que las influencias que se incluyen aparecen de manera indistinta y asistemática, sobre todo en el ámbito académico y laboral desestimando la importancia para la proyección social e investigativa que el estudiante debe desarrollar como parte de su profesión.
- Expectativas. Las actividades realizadas en el proceso de socialización de los resultados teóricos y metodológicos de la investigación comprometen el cambio en el proceso formativo de la carrera y centra la atención en las posibilidades que tiene el grupo de investigadores que desarrolla la misma, para contar con una metodología de trabajo lo que reafirma la necesidad de elaborar una propuesta que los guíe en el ejercicio de estimulación metacognitiva dentro y fuera de las actividades áulicas.
- Es evidente entonces que los aspectos aquí señalados, además de contribuir a la comprensión del proceso, ha permitido encontrar nuevas aristas para ampliar la contribución teórica y metodológica a la formación de los estudiantes universitarios.
- Precisiones para la toma de decisiones
- La valoración y confrontación de los resultados también develó la búsqueda de aspectos esenciales para la proyección práctica del proceso de estimulación metacognitiva del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación, Pedagogía Psicología en la Universidad de Cienfuegos, pero al mismo tiempo dejaba planteada las urgencias teóricas que constituirían el referente para nuevos proyectos en este tema.

Por un lado las decisiones debían tener una doble racionalidad, es preciso sistematizar la concepción del proceso de estimulación metacognitiva de los estudiantes que se forman en esta carrera desde la posición teórica que avala la relevancia del proceso en la formación de la personalidad del estudiante, estableciendo tres áreas básicas de influencia la personal, la profesional y la ciudadana, aspectos que emergen de la proyección normativa del modelo educativo de la educación superior desde las dimensiones específicas de su contribución como parte de la responsabilidad social de las carreras con el joven que egresa de este nivel educativo.

Al mismo tiempo, emerge como una necesidad metodológica, la determinación de los recursos metacognitivos que deben utilizar los profesores en los colectivos de años para la estimulación metacognitiva en cada una de

las actividades y procesos sustantivos. Esta herramienta tecnológica, al ser insertada en la influencia educativa crearía las condiciones para alcanzar no sólo una mayor coherencia entre el diagnóstico y la toma de decisiones, sino que respondería a las necesidades y posibilidades reales de los profesores y estudiantes.

Sin embargo, un aspecto clave en las decisiones a tomar en cuenta informa de la inserción de las habilidades metacognitivas como contenido de formación utilizando los espacios que ofrece el currículo propio, optativo electivo y la actividades de la organización estudiantil, bajo el principio unificado de que es preciso desarrollar la autodeterminación basada en una proceso de autoconocimiento y autovaloración adecuado, que permita aportar al colectivo lo mejor de cada uno y aprender de otros aquello que aún nos falta por desarrollar.

En este marco, nuevos proyectos comenzaron a visualizarse como necesarios. La posibilidad de convertir los proyectos extensionistas en nichos de autoconocimiento y liderazgo, incluir en la evaluación de aprendizajes la autovaloración metacognitiva y centrar el esfuerzo educativo en la estructuración de proyectos de vida en que el trabajo social y el aprovechamiento de la experiencia psicopedagógica en la escuela pudiera servir de marco para ampliar la implicación del graduado en el proceso de orientación, asesoría y liderazgo en tareas de impacto sociocultural en las que nuevas formas de intervención psicopedagógica se asumieran como expresión de desarrollo profesional.

Se abrió también espacio a proyecciones científicas y metodológicas en cuanto a la didáctica de la Educación superior y su posible transferencia a las demás carreras, al asumir la necesidad de que, sobre la base de la estimulación del desarrollo metacognitivo, los futuros psicopedagogos aprendieran a estimular la dimensión socio-emocional y se preparara a profesores y padres de todos los nivel educativos para aportar de manera intencional y gradual al autoconocimiento y autovaloración positiva de niños, adolescentes y jóvenes contribuyendo con ello a instaurar recursos psicológicos para convertirlos en personas resilientes, prácticas y protagonistas activos de la transformación social que precisa la comunidad y las propias familias en función del bienestar, la salud mental y la calidad de vida a lo largo de la vida.

CONCLUSIONES

En el caso de la carrera Licenciatura en Educación, Pedagogía Psicología la situación que presentan los estudiantes que ingresan y los compromisos establecidos por la carrera en el modelo del profesional, advierte la

relevancia con que se asume este propósito, sobre todo, por el carácter proactivo, que supone formarse como profesional orientador, asesor de procesos educativos en la familia, en la escuela y la comunidad para la que se prepara y al que deberá contribuir a lo largo de la vida personal, como profesional y ciudadano.

La experiencia investigativa reconoce que existen potencialidades de tipo teórico y político y que la falta de tecnologías que puedan ajustarse con intencionalidad a las actividades académicas, investigativas, laborales y extensionistas en la estimulación metacognitiva de los estudiantes en las carreras pedagógicas universitarias, y en la especialidad Pedagogía Psicología en particular, está limitando el impacto formativo que pueden tener los colectivos de años.

Se precisa entonces, asumir la responsabilidad teórica de fundamentar este proceso, identificar los recursos y secuencias metodológicas que deberán caracterizar la formación del estudiante universitario, pues sólo así se advierte cómo conseguir la unidad y coherencia con que se viene trabajando en las universidades para conseguir la excelencia, donde la estimulación de la metacognición se conciba como un elemento dinamizador de los resultados formativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldaz, M. (2015). *La metacognición en la educación*. <http://files.procesos.webnode.com/20000002488a8d89419/El%20pensamiento%20en%20la%20escuela.pdf>
- Calzada Troncones, J. P. (2010). Fundamentos teóricos de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor. *Intermeio revista do Programa de Pós- Graduação em Educação, Campo Grande, MS, 16(31)*, 181-197.
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M., & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana, 34(2)*, 233-252.
- Cantó Doménech, J., De Pro Bueno, A., & Solbes, J. (2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias, 34(3)*, 24-50.
- Copello Levy, M. I., & Sanmartí Puig, N. (2001). Fundamentos de un Modelo de formación permanente del profesorado de Ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias, 19(2)*, 269-283.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2016a). Modelo del profesional plan de estudio E. MES.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2016b). Plan de trabajo metodológico de la carrera. MES.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2016c). Programas de las Disciplinas Práctica Investigativa Laboral, Fundamentos Fisiológicos y Psicológicos de la Educación y Orientación Educativa. Plan de estudio E. MES.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2017a). Informe de autoevaluación de la carrera. Universidad de Cienfuegos.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2017b). Estrategias educativas de los años 2do, 3ro, 4to y 5to, carrera Pedagogía Psicología. Universidad de Cienfuegos.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2018). Evaluaciones de la integralidad de los estudiantes de 3er y 4to año de la carrera. Universidad de Cienfuegos.
- De Camilloni, A. R. W. (2017). La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores. *Revista Entramados - Educación y Sociedad, 4(4)*, 17-32.
- Domínguez García, L. (1990). *Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad*. Universitaria.
- Galagovsky, L. R. (2005). Modelo de aprendizaje cognitivo sustentable como marco teórico para el modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las Ciencias, (Número Extra)*.
- Morales González, B., Navarro, R. E., & Aguirre Aguilar, G. (2017). Transformar la formación inicial docente: una aproximación a los perfiles de prácticas de evaluación. *RIAAE Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, 12(2)*, 1462-1480.
- Ramírez Echeverry, J. J. (2017). *La competencia "Aprender a aprender" en un contexto educativo de ingeniería*. (Tesis doctoral). Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Barcelona.
- Ruiz Pérez, O. (2014). *La formación de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales".
- Sánchez González, K. (2017). *La formación inicial del Licenciado en Educación; Pedagogía-Psicología para la educación en valores*. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.

Sánchez Rodríguez, G. C. (2014). *La motivación hacia el aprendizaje en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”.

24

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING

Daniel Fernando Játiva Macas¹

E-mail: djativa2@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6177-2504>

Lourdes Elizabeth Romo Jiménez¹

E-mail: lromo1@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5357-1032>

Eudaldo Enrique Espinoza Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

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

¹ Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Játiva Macas, D. F., Romo Jiménez, L.E., & Espinoza Freire, E. E. (2021). La formación de profesores de educación básica. *Revista Conrado*, 17(80), 194-200.

RESUMEN

El docente es un elemento fundamental para el desarrollo social de cualquier país. Con el objetivo de analizar las características del proceso de formación de docentes para la enseñanza básica, se llevó a cabo un estudio descriptivo de tipo revisión bibliográfica con un enfoque histórico-hermenéutico. Se evidencia la necesidad del perfeccionamiento de los currículos de las carreras pedagógicas y en particular la etapa pre profesional del proceso formativo; donde se tengan en cuenta las necesidades sociales, las características del sistema educativo y los enfoques innovadores del ejercicio de la docencia; así como las experiencias obtenidas en la etapa formativa de la práctica pre profesional.

Palabras clave:

formación docente, práctica pre profesional, competencias, educación básica.

ABSTRACT

The teacher is a fundamental element for the social development of any country. In order to analyze the characteristics of the teacher training process for basic education, a descriptive study of a bibliographic review type was carried out with a historical-hermeneutical approach. There is evidence of the need to improve the curricula of pedagogical careers and in particular the pre-professional stage of the training process; where social needs, the characteristics of the educational system and innovative approaches to teaching are taken into account; as well as the experiences obtained in the formative stage of the pre-professional practice.

Keywords:

teacher training, pre-professional practice, skills, basic education.

INTRODUCCIÓN

La docencia es entendida como una labor de compromiso, la cual requiere de instituciones educativas que promuevan condiciones y acciones estratégicas para la formación de la identidad docente; pero, sobre todo, de sujetos motivados, por la instrucción y educación de los demás y por la forja de personalidades integrales comprometidas con su tiempo; deben ser individuos con vocación por el quehacer pedagógico.

No basta simplemente con querer ser profesor, quienes entren a formar parte de la profesión docente deben atesorar cultura y una buena educación, deben haber cursado, por lo menos, la enseñanza de estudios superiores de una calidad y pertinencia adecuadas, de manera que cuenten con conocimientos profundos de las materias que impartirán, así como con la capacidad para adquirir las competencias necesarias para enseñar (Guamán, et al., 2017).

Por otro lado, los profesores encargados de la formación de los futuros docentes también necesitan de la capacitación y superación continuas y actualizadas. A nivel global, se ha perdido la atención en buena medida a este asunto, acarreado que muchos de esos formadores no tengan conocimientos actualizados y posean herramientas metodológicas limitadas para enfrentar los retos actuales de la enseñanza y aprendizaje impuestos por las exigencias de una sociedad cada vez más necesitada de nuevas formas de alcanzar la información y el conocimiento.

Las exigencias de elevar el nivel y calidad de los procesos formativos de los docentes en las instituciones de la enseñanza superior aumentan; sin embargo, contradictoriamente en muchos casos, las instituciones educativas continúan funcionando con graduados de la escuela secundaria, con limitaciones en: las interacciones educando-maestro, conocimientos relacionados con las estrategias, responsabilidades y roles de los docentes.

De igual forma, el contexto limita el cabal desarrollo de la práctica pre profesional de los futuros docentes; con frecuencia la balanza se inclina hacia la tradición pedagógica en el cumplimiento del currículo y los resultados, sin brindar oportunidad al practicante y el apoyo necesario (Sánchez, et al., 2020).

Bajo estas condiciones queda abierta la interrogante sobre la formación académica adecuada que deben recibir los estudiantes de las carreras pedagógicas para satisfacer esta demanda social. Realidad, que motiva el presente estudio con el objetivo de analizar las características del proceso de formación de docentes para la enseñanza básica.

METODOLOGÍA

El presente trabajo responde al desarrollo de un estudio descriptivo de revisión bibliográfica con un enfoque histórico-hermenéutico con respecto a los discursos sobre la formación de maestros en educación básica, a partir de una perspectiva educativa y política.

El proceso investigativo fue sistematizado mediante el empleo de los métodos hermenéutico, revisión documental y análisis de contenidos que facilitaron el análisis, interpretación y cotejo de los discursos de diversos autores dedicados a la investigación de la formación del profesional de la educación, desde diferentes enfoques y metodologías de la comprensión epistemológica, teórica y metodológica de este proceso. También, se contó con el método histórico-lógico para encauzar las averiguaciones sobre el origen y evolución del objeto de estudio (la formación docente).

La conjunción de estos métodos facilitó dar respuesta a la necesidad de comprensión y caracterización del proceso de formación de docentes para la enseñanza básica, en cuanto representa un desafío desde el ámbito pedagógico y social.

Las averiguaciones en la literatura especializada (libros, ensayos, artículos científicos, tesis, etc.) fueron direccionadas a los siguientes tópicos, los mismos que, estructuran la lógica del discurso del presente trabajo:

1. Origen y evolución del proceso de formación docente
2. Atributos necesarios de los docentes de la enseñanza básica
3. Competencias necesarias para el desempeño docente
4. El papel de la práctica pre-profesional (práctica laboral) en la formación docente

DESARROLLO

Desde tiempos remotos la educación, de una forma u otra ha estado presente en la vida de las personas. En las comunidades primitivas los ancianos transmitían sus experiencias a los más jóvenes, luego los llamados tutores eran los responsables del desarrollo intelectual, físico y espiritual de los jóvenes, para ello aglutinaban a su alrededor a los aprendices (Carr, 1999).

Las primeras noticias de un maestro o “paidagogo” se remontan al siglo V a. C. en la cultura griega (González, 1993); este era un esclavo con determinadas características, encargado de la educación del hijo del amo, a quienes enseñaban a leer, escribir y contar, sin poseer preparación y métodos de enseñanza (Santoni, 1996).

No es hasta que Quintiliano, en Roma, escribe el primer manual de formación de maestros “Instituto Oratoria”, donde se reivindica y se da un sentido social a la figura del maestro y a la educación (González, 1993).

En la etapa del Renacimiento en la Edad Moderna Juan Luis Vives moderniza los programas educativos; posteriormente durante la Reforma se incrementa la necesidad de los maestros por el auge de la educación; estos regularmente eran monjes de las instituciones religiosas que tenían a su cargo la enseñanza, pero continúan los viejos métodos de enseñanza.

En el siglo XVII Comenio introduce una nueva visión de los procesos pedagógicos que hasta entonces existían (Santoni, 1996) y tributa la primera metodología de enseñanza de la modernidad denominada “La Didáctica Magna”, contentiva de principios, métodos y procedimientos que han perdurado en el tiempo hasta nuestros días.

En el siglo XVIII se institucionaliza la formación docente en varios países de Europa y se fundan las escuelas normales; siendo Enrico Pestalozzi el pionero de la creación de estas instituciones formativas y propulsor de la formación de maestros (Abbagnano & Vísalberghi, 1974).

Más adelante, dadas las exigencias de la sociedad del siglo XIX, se comienza un proceso paulatino de renovación de la enseñanza tradicional que, procura superar las limitaciones de una educación autoritaria, memorística y reproductiva; proceso que alcanza el siglo XX donde existe una nueva perspectiva de la educación, basada en la redimensión de las relaciones que se establecen entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando al educando el papel protagónico; situación que necesita de novedosos modelos de formación pedagógica que tributen profesionales instruidos, cultos, capacitados, competentes y, con habilidades y destrezas que les permita la educación de ciudadanos capaces de construir una mejor sociedad.

A lo largo de los años, la formación académica de los docentes y su desarrollo profesional se han consolidado como resultado de las investigaciones pedagógicas llevadas a cabo y en las cuales se fundamentan las políticas y estrategias destinadas a mejorar la calidad del desempeño docente. En este contexto se han diseñado e implementado diversos programas para mejorar los sistemas educativos con el objetivo de fortalecer los conocimientos y habilidades de los educadores.

En la actualidad se puede definir al docente como el encargado de mediar entre el conocimiento diverso y el aprendizaje, de manera ordenada y lejos del tradicionalismo.

El docente en el siglo XXI debe saber que el conocimiento se basa en la concreción y transformación de la información, lo que implica un cambio de mentalidad y actitud en todos los miembros de la comunidad educativa; por ello debe pasar de ser menos consumidores transmisores de los contenidos elaborados por otras personas a ser expertos creadores de contenidos didácticos y pedagógicos para el beneficio de la educación de sus estudiantes y para la satisfacción de sus propias necesidades de nuevos conocimientos (Espinoza, 2020).

Por ende, se exige que el docente de la enseñanza básica sea una persona instruida, culta y capacitada profesionalmente, que sea partícipe de la renovación de la enseñanza tradicional basada en el autoritarismo, la memorización y la competencia; propulsor del cambio de actitud del estudiante, quien ocupa ahora el lugar protagónico del proceso de enseñanza-aprendizaje; gestor y facilitador de espacios de construcción de conocimientos, convirtiéndose en auxiliar, guía o mediador del proceso. Esta redimensión de la relación docente-alumno, donde el discente pasa a ocupar el rol protagónico exige de una mayor preparación del docente en el orden teórico y didáctico-metodológico.

Una responsabilidad fundamental del docente es educar a sus alumnos y su gestión debe estar centrada en el desafío que conlleva transmitir un conjunto de conocimientos a cada estudiante, para lo cual tiene que enriquecer su función profesional y los fundamentos de su conocimiento, destrezas, métodos educativos y pedagógicos, ya que a mayor calidad de la educación, mayores serán los beneficios del desarrollo del proceso educativo e instructivo de sus educandos, por lo que la auto superación y capacitación constantes ha de ser una de las cualidades más notorias que distingua a un buen profesor.

Los docentes deben caracterizarse por el conocimiento y dominio de metodologías que le permitan atender las diferencias y necesidades cognitivas de cada uno de sus estudiantes; cada uno de ellos tiene diferentes formas, estilos y ritmos de aprendizaje, con intereses y motivaciones particulares que deben ser conocidas por el docente y sobre la base de este conocimiento poder implementar acciones estratégicas para encauzar el desarrollo integral de la personalidad del educando; esta labor precisa además de sabiduría, de paciencia, constancia y vocación por la profesión.

También, deben tener personalidades equilibradas capaces de servir como modelos a imitar por sus discípulos, la coherencia entre su decir y su hacer le conceden más fuerza ante el estudiante, que actúa como observador; la

propia dinámica de la labor del maestro en el aula favorece los procesos de imitación.

Además, debe saber escuchar, comprender, guiar, mediar y facilitar a los alumnos durante los procesos de educación e instrucción; ser un apoyo para los educandos en el enfrentamiento de los problemas familiares, sociales y académicos. Asimismo, ha de ser responsable, culto, ético, comprensivo, líder, entusiasta, justo, flexible, imparcial, preocupado, dedicado, cautivador, armonioso, fiable, cooperativo y decidido, entre otros atributos (Fundación Universia, 2014).

Otro de los atributos que deben distinguir a un docente son las competencias profesionales para su desempeño.

Un aspecto relevante en la formación de un docente son las competencias para la ejecución de su profesión; debe ser capaz de captar la atención del grupo de estudiantes que atiende durante un lapso prolongado, motivar a los estudiantes por el nuevo conocimiento y crear espacios de aprendizaje activos y significativos (Espinoza, et al., 2017).

Asimismo, debe poseer competencias para enfrentar situaciones o problemas específicos relacionados con su magisterio, que garanticen la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares en términos de su trascendencia personal, académica y social. Para alcanzar este propósito es necesario que en el contexto de la formación de los futuros maestros se consoliden y reorienten las prácticas educativas hacia la concreción del currículo centrado en el alumno, la atención a la diversidad e inclusión en el logro de aprendizajes significativos (Díaz & Sánchez, 2020).

Importantes y necesarias también resultan las competencias comunicativas para expresar y transmitir las ideas de manera clara y convincente tanto de forma oral como escrita y desarrollar las habilidades de la escucha activa. En el caso particular de los estudiantes que se preparan para trabajar de maestros, es una condición indispensable para su desempeño profesional, puesto que van a tener que ayudar a sus propios alumnos a desarrollar esta capacidad (García, et al., 2020).

Por otro lado, en el contexto de la sociedad del conocimiento no pueden faltar las competencias digitales, entendida como una de las destrezas necesarias para el despliegue de una educación innovadora propia del nuevo milenio mediada por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) (Daquilema, et al., 2019).

Estas tecnologías han asumido el protagonismo en el proceso educativo y en consecuencia el proceso formativo de los profesionales de la educación conlleva al ejercicio

permanente de renovación del perfil de estos profesionales (Granda, et al., 2019). El despliegue del ejercicio docente en esta época tecnológica ha obligado a que el profesorado disponga competencias que le permita desenvolverse en ambientes enriquecidos por la diversidad de recursos, aplicaciones y medios informáticos con los cuales lleva a cabo su praxis innovadora (López, et al., 2020).

Ya no basta que el docente posea sólidos conocimientos de los contenidos y metodologías de la materia que imparte; la educación en América Latina y el mundo, va en camino hacia la innovación constante, cambiando los grandes paradigmas de un sistema educativo conservador, donde el maestro juega un papel fundamental siendo un agente de cambio, el puente que permite que la innovación llegue al aula de clase y trascienda más allá de ella, por lo que debe ser un constante aprendiz y activista de las tecnologías puestas en función del cumplimiento del encargo social de su profesión.

El docente del siglo XXI debe estar preparado para incluir dentro de su planeación y acción curricular y didácticas las herramientas tecnológicas que le permitan convertir el aula en un laboratorio de aprendizaje activo en aras de preparar a los estudiantes para la vida y desarrollar su potencial intelectual (Lima, 2019).

Por otro lado, también debe contar con competencias investigativas que le permitan la constante indagación para dar solución a los problemas que se le presentan en su accionar pedagógico; desde esta óptica la formación docente debe comprender en sentido general dos momentos cruciales, la investigación en la formación del profesorado y en la práctica pre profesional (Perrenoud, 2016).

Al respecto Roca (2017), señala que la formación docente *“constituye un proceso que ocurre de forma sistemática y permanente bajo la dirección de los procesos sustantivos de docencia que recibe en los sílabos de la malla curricular, la vinculación (prácticas y pasantías) e investigación”* (p.12)

Al hablar de las competencias necesarias del docente de la enseñanza básica no puede faltar su capacidad de auto superación continua que le permite mantenerse actualizado en el orden científico y metodológico sobre los novedosos paradigmas de enseñanza.

Podemos resumir que el docente en estos tiempos debe tener competencias profesionales para propiciar una buena enseñanza, tiene que dominar profundamente la ciencia que imparte, las metodologías y didácticas generales y específicas; así como las competencias pedagógicas para planificar y organizar las actividades metodológicas,

elaborar e implementar los sistemas de evaluación y el empleo de los materiales didácticos y tecnológicos. De igual forma, debe tener competencias comunicativas y tecnológicas. Debe ser un constante preocupado por su capacitación y superación continua y ser un incansable investigador para estar constantemente actualizado sobre su profesión.

Por todas estas razones, se requiere contar con un docente creativo, que posea un conocimiento amplio y profundo de lo qué, cómo y cuándo debe enseñar; con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de procedimientos e instrumentos de evaluación, y con una clara comprensión de lo que significa su trabajo de aula, tanto en el ámbito del desarrollo individual y colectivo de los estudiantes, como del ámbito social de la labor educativa.

Un importante elemento a tener presente en el proceso de la formación docente es la etapa de la práctica pre-profesional o práctica laboral donde el estudiante pone en función los conocimientos adquiridos en el aula.

Al hablar sobre la formación de los docentes para la educación básica es necesario abordar la práctica pre profesional o práctica laboral, espacio de implementación en la praxis de los conocimientos y habilidades adquiridos en las aulas universitarias; es por ello que, desde la impartición de las clases de las diferentes asignaturas que integran el currículo de la carrera, el profesor formador debe saber qué implica cada componente del proceso de enseñanza-aprendizaje para la concreción en la práctica profesional por el docente en formación. Los futuros profesores deben adquirir, durante su etapa de formación conocimientos, capacidades profesionales y valores éticos necesarios para afrontar adecuadamente los problemas prácticos que se pueden presentar en su futura actividad profesional.

En este sentido, un punto clave para un ejercicio eficaz de la práctica pre profesional es la apropiación de competencias para favorecer la promoción de los aprendizajes, así como para la creación de espacios armoniosos de convivencia en el aula y en la escuela; que contemplan la planeación didáctica, la organización del trabajo cotidiano, la atención a la diversidad, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el proceso de evaluación (Canedo, et al., 2017).

Además, no se puede perder la perspectiva de que la práctica laboral docente está mediada por múltiples factores; por lo que es necesario contar con el apoyo de los centros donde se lleva a cabo este ejercicio formativo, para poder concretar ciertas prácticas docentes en un contexto real de la situación de la profesión (García, et

al., 2020). Pero, la práctica pre profesional no se relaciona solo con la institución educativa en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo, sino también, entra en contacto con la realidad de la enseñanza y con las necesidades de la comunidad circundante. Es en los centros educativos donde el estudiante de las carreras pedagógicas comienza a construir y a desarrollar su propia identidad, ya que será la persona responsable de orientar y dirigir tanto la interpretación de esa realidad como de la intervención educativa en su comunidad (Díaz & Sánchez, 2020).

De aquí la necesidad de implementar políticas y estrategias articuladas entre organismos y sectores del Estado que atienden simultáneamente los diversos aspectos que tributan a la elevación de la calidad de la educación básica (salud, atención de la primera infancia, desarrollo curricular, infraestructura y equipamiento escolar, sistemas de evaluación, intensificación de la jornada escolar, diversificación de las materias, talleres y oportunidades de aprendizaje de los alumnos, trabajo colaborativo con las comunidades y sus instituciones intermedias, etc.). En este sentido, también es imprescindible la cooperación entre la enseñanza superior encargada de la formación docente y los centros que acogen a los estudiantes durante su práctica laboral (Sánchez, et al., 2020).

La práctica pre profesional ha de ser vista como un proceso de retroalimentación, que permite obtener información para perfeccionar el proceso formativo a la vez que sirve de herramienta para superar las limitaciones de los modelos pedagógicos en la constante búsqueda de la calidad de los procesos educativos e instructivos que se llevan a cabo en las instituciones escolares y del comportamiento de los estudiantes. De igual forma, la retroalimentación de la praxis formativa favorece el desarrollo del ejercicio reflexivo del profesorado sobre sus prácticas de enseñanza, al ser un vínculo entre la academia y la escuela.

La práctica laboral, como parte del proceso formativo para los futuros profesionales de la educación, se convierte en una oportunidad para relacionar la teoría aprendida con la práctica, mediante la acción-reflexión-acción y potenciar los nexos entre la universidad y los actores educativos, que propician experiencias movilizadoras de conocimientos.

Todo lo hasta aquí analizado evidencia la importancia de los escenarios escolares donde se realiza la práctica pre profesional al permitir a los estudiantes trascender de la formación recibida en las aulas universitarias a las aulas de las escuelas de la enseñanza básica.

Por último, es necesario apuntar la necesidad de un profundo análisis y reflexión sobre la formación profesional de docentes, que según Labañino, et al. (2019), cuenta con un extenso currículo enciclopedista, cargado de una gran cantidad de contenidos que deben ser aprendidos por los estudiantes de la carrera de magisterio en cuatro años y medio de formación, lo que devela la necesaria revisión y perfeccionamiento de los currículos, partiendo de los resultados de la práctica pre profesional.

En este mismo orden de ideas, Cisternas (2016), considera que, la experiencia ha demostrado que al culminar la etapa de formación los discentes solo tienen conocimientos imprecisos, superficiales y aislado, lo que dificulta su inserción en la actividad profesional; dificultad que se acrecienta con los obstáculos que deben ser vencidos por los docentes novatos, como son: la construcción de su identidad docente, los dilemas y conflictos que experimentan los profesores principiantes, la inserción laboral como un proceso de socialización y el apoyo que necesita en este período.

Aspectos que mediante una adecuada planificación, organización, ejecución y control de la práctica pre profesional podrían ser mejorados, toda vez que durante esta etapa de formación se realiza un sistema de acciones que tributan a los hábitos del docente mediante el cumplimiento de normas, prácticas pedagógicas y relaciones sociales.

CONCLUSIONES

Durante la formación docente los estudiantes desarrollan sus conocimientos teóricos y metodológicos de la ciencia que imparte y actitudes que le permiten ser ejemplo para sus discípulos.

En el proceso formativo de las carreras pedagógicas la práctica pre profesional o práctica laboral ocupa un lugar vital, en esta etapa el estudiante pone en práctica los contenidos aprendidos en las aulas, a la vez que profundiza en las competencias: pedagógicas (planificación, organización, metodología, selección y uso de recursos, y evaluación de los aprendizajes), culturales, éticas, comunicativas, tecnológicas, investigativas y de autosuperación.

La práctica laboral docente es una oportunidad para relacionar la teoría con la práctica, mediante la acción-reflexión-acción, que está condicionada por múltiples factores; por lo que precisa del apoyo de los centros donde se lleva a cabo este ejercicio formativo y su articulación con la enseñanza superior. Es un proceso de retroalimentación, mediante el cual se perfecciona el proceso formativo, a la vez que contribuye a superar las limitaciones de los modelos pedagógicos. La praxis formativa favorece

el desarrollo del ejercicio reflexivo del profesorado sobre sus prácticas de enseñanza, al ser un vínculo entre la academia y la escuela.

El docente es un elemento fundamental para el desarrollo social de cualquier país, su formación ha de ser un elemento crucial a tener presente por los gobiernos y Estado, quienes deben diseñar políticas públicas e implementar estrategias encaminadas al perfeccionamiento de los currículos de las carreras pedagógicas y en particular a la etapa pre profesional del proceso formativo; donde se tenga en cuenta las necesidades sociales, las características del sistema educativo y los enfoques innovadores del ejercicio de la docencia.

El perfeccionamiento de los currículos de formación de docentes debe considerar las limitaciones que poseen en el orden pedagógico y metodológico; así como tener en cuenta las experiencias obtenidas en la etapa formativa de la práctica pre profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1974). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Canedo, C., Reyes, A., & Chicharro, M. (2017). Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores. (Ponencia). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, México.
- Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría ante el nuevo milenio. <https://docplayer.es/12510678-Alcanzando-el-futuro-el-papel-de-la-mentor-a-en-el-nuevo-milenio-agosto-de-1999-alcanzando-el-futuro-el-papel-de-la-mentor-en-el-nuevo-milenio.html>
- Cisternas León, T. E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 31-48.
- Daquilema Cuásquer, B. A., Benítez Flores, C. R., & Jaramillo Alba, J. A. (2019). Desarrollo de las habilidades TIC en los estudiantes. *Sociedad & Tecnología*, 2(2), 36-44.
- Díaz-Yáñez, M., & Sánchez-Sánchez, G. (2020). El profesor en Formación y el Proceso de Planificación de Aula. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 16(1), 31-55.
- Espinoza, E. (2020). Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. *Transformación*, 16(2), 292-310.

- Espinoza, E., Tinoco Izquierdo, W. E., & Sánchez Barreto, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. OLIMPIA. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53.
- Fundación Universia. (2014). Las 10 cualidades esenciales del buen docente. UNIVERSIA. <http://noticias.universia.es/portada/noticia/2014/12/17/1117196/10-cualidades-esenciales-buen-docente.html>
- García, M., Jarque, M., Astals, M., & Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115-136.
- González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 16, 135-144.
- Granda Asencio, L. Y., Espinoza, E., & Mayon Espinoza, S. E. (2019). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 15(66), 104-110.
- Guamán Gómez, V. J., Espinoza, E., & Sánchez Flores, F. S. (2017). Estrategia para el aprendizaje de competencias profesionales en el proceso docente educativo en Ciencias Sociales. *EduSol*, 17(59), 30-39.
- Labañino Pérez, L., Gell Labañino, A., & Vinent Mendo, M. B. (2019). Las representaciones sociales de la profesión docente en estudiantes del primer año de carreras pedagógicas. *Sociedad & Tecnología*, 2(1), 9-17.
- Lima, R. (2019). El maestro del siglo XXI. *Maestros que inspiran*. <https://maestrosqueinspiran.com/el-maestro-del-siglo-xxi/>
- López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A. J., Pozo-Sánchez, S., & López-Núñez, J. A. (2020). Efecto de la competencia digital docente en el uso del blended learning en formación profesional. *Investigación bibliotecológica*, 34(83), 187-205.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Roca Piloso, P. M. (2017). *Liderazgo pedagógico en la formación inicial del maestro de Educación Básica en la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí*. (Tesis de doctorado). Universidad de Holguín.
- Sánchez, G. I., Jara, X. E., & Verdugo, F. A. (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. *Información tecnológica*, 31(4), 189-198.
- Santoni Rugiu, A. (1996). Historia social de la educación, vol. 2, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos". *Cuadernos del IMCED*, (17).

25

LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA: SU PROCEDER MEDIANTE EL JUEGO

THE ASSESSMENT OF THE SUBJECT: ITS PROCEDURE THROUGH THE GAME

María de los Ángeles Luna Castro¹

E-mail: mluna@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7259-7502>

Yamilys María Bagué Luna¹

E-mail: ybague@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0919-2523>

Virginia Bárbara Pérez Payrol¹

E-mail: vperez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0800-5987>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Luna Castro, M. Á., Bagué Luna, Y. M., & Pérez Payrol, V. B. (2021). La evaluación de la asignatura: su proceder mediante el juego. *Revista Conrado*, 17(80), 201-207.

RESUMEN

La evaluación de manera general y en específico en la asignatura, aún presenta dificultades en la Educación Superior. El siguiente artículo muestra una manera menos tradicional de evaluar el trabajo final de asignatura a través del juego, idea habitualmente asociada a niños, sin embargo, está demostrado que esta forma de evaluar es una herramienta útil en todos los niveles educativos y que los juegos tienen más beneficios que desventajas en la educación universitaria. La propuesta aborda qué procedimientos se siguieron en la concepción de las actividades evaluativas. Los resultados exponen la viabilidad, pertinencia y aspectos positivos de emplear este tipo de evaluación.

Palabras clave:

Evaluación de la asignatura, juego, clima de clase.

ABSTRACT

The evaluation in a general and specific way in the subject, still presents difficulties in Higher Education. The following article shows a less traditional way of evaluating the final work of the subject through games, an idea usually associated with children, however, it has been shown that this way of evaluating is a useful tool at all educational levels and that games have more benefits than disadvantages in college education. The proposal addresses what procedures were followed in the conception of the evaluation activities. The results show the feasibility, relevance and positive aspects of using this type of evaluation.

Keywords:

Subject evaluation, game, class climate.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la docencia universitaria en todo el mundo, está llamada a un proceso de transformación y evolución simultáneamente con los cambios que se suceden. Cuba, tiene el objetivo de lograr profesionales competentes y comprometidos con la Revolución, que satisfagan con calidad las necesidades de una sociedad que debe responder a los cambios operados en el entorno social, al avance científico-técnico internacional, a una globalización creciente de las actividades humanas y a la masificación en el uso de Tecnologías de la Información (TIC), las cuales se convierten en el ineludible desarrollo de habilidades específicas que deben alcanzar los egresados del nivel superior.

No obstante algunos profesores no siempre alcanzan los resultados deseados en la asignatura que imparten, pues diseñan los elementos del Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA) generalmente de manera tradicional, como por ejemplo, una clase que piensan que es la magistral por los conocimientos que tienen del tema que imparten y su correspondiente evaluación, hacen énfasis en se debe memorizar la teoría que enseñan, sin ajustar estrategias de evaluación más contemporáneas y centradas en los estudiantes, por creencias erróneas de lo que es el rigor y seriedad en este componente.

DESARROLLO

La calidad de cualquier enseñanza se encuentra sumamente vinculada a la rigurosidad y la pertinencia con que se realice la evaluación. Reducirla solamente a la medición de objetivos separados, hace perder de vista la riqueza esencial del proceso enseñanza aprendizaje en sí mismo, modificando o falseando a su vez su resultado y su verdadero objetivo. En relación con la evaluación del PEA, hacemos énfasis en que este componente nos debe responder, entre otras, a la pregunta: ¿en qué medida se cumplieron los objetivos trabajados?, en la misma medida que se encarga de regular el proceso, por ello es un componente que tiene un papel significativo en el logro de la calidad educativa que se aspira a tener, sin embargo, resulta ser uno de los que más insatisfacciones presenta, muchas veces, por la manera tradicional que casi siempre se realizan las evaluaciones, sin tener en cuenta el contexto actual. Análisis realizados han corroborado que, idear la evaluación desde una perspectiva que no cumpla los propósitos anteriores no posibilita un proceso de construcción de aprendizajes, ni facilita el desarrollo profesional del estudiante en los diferentes períodos académicos por los que debe transitar, así como no se podrá autenticar a la evaluación como una herramienta que favorece al aprendizaje y la medición del mismo.

Los autores San Martín, et al. (2016), al reflexionar sobre la evaluación docente en el ámbito universitario nos expresan que, esta no puede tratarse ni de una tarea de control externa, ni de un mero trámite burocrático – administrativo, sino de un proceso de intercambio y comprensión de información sobre los acontecimientos que tiene lugar en el aula universitaria y que están relacionados con el tipo de actividades que se llevan a cabo, con el tipo de materiales utilizados, con la metodología empleada por el profesor, con las inquietudes e intereses del alumnado, con las relaciones y el clima de clase etc.

Desde nuestra experiencia como docentes universitarios hemos confirmado que, disímiles profesores manifiestan diversos criterios en relación a cómo evaluar el aprendizaje. Se expresan entre ellas: la eliminación de los exámenes finales por sus efectos dañinos y el estrés que provocan, otros refieren la utilización de la evaluación como un medio de premio y castigo y otros ven la solución al problema, en la realización de exámenes a libro abierto, aplicando su contenido a situaciones problemáticas y a situaciones que se les pueden presentar en su vida profesional, entre otras. Esta variedad de juicios nos demuestra en alguna medida, que aún existen problemas en la forma de evaluar; no obstante, entre los adeptos de tan diversos puntos de vista, existe algo que generalmente al final no varía y es el hecho que la mayoría de ellos todavía prefieren evaluar el aprendizaje mediante exámenes finales tradicionales y sus correspondientes calificaciones por puntos, de acuerdo a los resultados que obtiene cada cual.

Desde esa perspectiva, debemos valorar la complejidad que tiene la evaluación en la propia dinámica del PEA, los contenidos que debemos evaluar para determinar lo aprendido y en qué medida esto se alcanza. Para hacerlo, será oportuno realizar un estudio, donde se analicen los estándares de calidad que requiere en los tiempos actuales esta actividad y su correspondencia con el tipo de estudiante que vamos a evaluar. Se deberá promover una constante investigación por parte de los docentes para valorar las fortalezas, debilidades e ilogicidades de la evaluación de manera que puedan mejorarla y que cumpla su rol verdadero, para lo cual está destinada.

Consideramos que no siempre se logran resultados satisfactorios pues, en disímiles ocasiones la docencia y la evaluación están vinculadas a paradigmas tradicionales desde el rol que juega el profesor en su clase, haciendo muchas veces que el estudiante se comporte pasivo en su propio proceso de formación, realizando evaluaciones que se centran principalmente en repetir y memorizar

los contenidos impartidos. Estos aspectos no propician perfeccionar el saber hacer cada vez mejor de los estudiantes, pues no lograrán utilizar los contenidos de las asignaturas recibidas de manera integrada, al no poder conectarlos fácilmente con los que aprendieron en su carrera y los que posteriormente debe aplicar en su práctica profesional, trayendo como consecuencia que se inhiba y se dificulte un aprendizaje que debe ser trascendente para el estudiante.

En esa misma línea de pensamiento Gil, et al. (2017), expone que, la sociedad y en particular la educación se refleja en la evaluación educacional, además que los educadores hablan y escriben sobre evaluación y determinan los instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos, hace falta una mirada amplia e integradora a la calidad, así como la identificación y desarrollo de estrategias variadas de evaluación. Responder a estas exigencias implica, que en la actual universidad el profesor debe tomar conciencia de la necesidad de utilizar renovadoras estrategias para motivar y perfeccionar la actividad de pregrado, con énfasis en la evaluación. Esto le obligará a transformar su docencia e investigar qué innovación didáctica puede aplicar para resolver los problemas de su práctica educativa de manera que responda a los patrones de calidad actual, sin olvidar la relación que debe existir entre la calidad de la clase que se imparte y la evaluación que diseña.

San Martín, et al. (2016), parten de concebir la evaluación como proceso fundamentado en la recogida de información, útil, relevante y que permite emprender espacios de mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje. Partiendo de este planteamiento abogan por acercarse más a la comprensión e implicación del alumnado en el proceso educativo que tiene lugar en las aulas, con vista a las mejoras del aprendizaje, y por alejarse por completo de intención medidora o sancionadora que a menudo se asocia a los procesos de evaluación, a modo de mera certificación del éxito o fracaso en los procesos de aprendizaje. Desde nuestra posición asumimos que muchos de los métodos convencionales que utilizamos para evaluar a nuestros estudiantes en la actualidad, no son suficientemente eficaces para conseguir todo lo que deseamos en cuanto a la calidad educativa, por lo que necesitamos pensar nuevas alternativas para enfrentarla.

Desde su perspectiva, Valverde (2017), presenta su idea en este sentido al exponer que, la evaluación educativa presenta nuevas alternativas para evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje, por ejemplo, el portafolios, proyectos, juegos lúdicos entre otras, más adelante nos expone que la evaluación también tiene que ser democrática para que pueda ser innovadora, esto quiere decir que

la participación de todos los implicados en este proceso es muy importante.

Alcanzar estos propósitos necesitará de abrir espacios para revisar, actualizar y reconceptualizar las particularidades que definen las prácticas evaluativas en el nivel universitario, a partir de lo que está establecido en los documentos rectores, aunque sin acomodarlos a modelos tradicionales, de manera que los estudiantes estén suficientemente preparados para insertarse en la actividad laboral donde deberán desempeñarse como profesionales. Cada profesor deberá tomar decisiones adecuadas para enriquecer y reorientar la forma de evaluar la asignatura que imparte, a manera de garantizar un cambio cualitativamente superior, utilizando la evaluación como una herramienta de la ciencia, para transformar el aprendizaje de los estudiantes según las exigencias actuales. Pérez (2016), cuando alude a la evaluación en este sentido, opina, que la misma requiere de la utilización de los resultados precedentes, su modificación permanente, el cruce de informaciones, modelos, una tradición acumulativa de conocimientos y prácticas que se sustenten desde las visiones de la ciencia y el abordaje de la evaluación del aprendizaje.

En este mismo interés Navarro, et al. (2017), aseveran que la evaluación está asociada a un creciente interés por medir los resultados de la calidad de la educación, valorar los resultados del aprendizaje, comprobar y valorar el logro de los objetivos instructivos y educativos propuestos para los diferentes niveles de enseñanza y cuya finalidad radica en comprobar y mejorar la calidad del proceso educativo. Encontrar el verdadero sentido a la evaluación se ha convertido en un desafío para los docentes que esquivan y asumen un rol menos protagónico al evaluar.

Al adentrarnos en aspectos de la evaluación no podemos olvidar que esta deberá responder a preguntas como: ¿qué se evalúa?, ¿para qué evaluar? ¿con qué evaluar? y que todo proceso evaluativo debe tener en cuenta: diagnóstico, pronóstico y entrega pedagógica. Pérez (2016), al centrar la atención en la evaluación de los aprendizajes, ubica la preocupación en ¿con qué evaluar?, es decir, en la selección de las herramientas, las técnicas y los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la tarea de evaluar. Si analizamos la problemática, con qué evaluar, así como los problemas tradicionales que se presentan en la evaluación de la asignatura, podemos señalar que, generalmente tratan de solucionarse con la búsqueda de nuevas propuestas tecnológicas, desde diferentes enfoques psicológicos y/o pedagógicos, entre otros, y no siempre se valora la importancia que tiene conocer otras estrategias, técnicas, métodos o formas que son

utilizadas en los niveles educativos anteriores, como por ejemplo el juego en la primera infancia o primaria y que por desconocimiento o temor no se incursiona y aborda mucho en ellas en los niveles superiores.

El juego o el enfoque lúdico: una opción para evaluar en la universidad ¿Podemos pensar que el maestro o profesor es la persona que más evalúa?, Creemos que no, pero responder esta interrogante sería adentrarse en aspectos muy complejos y no es lo que queremos mostrar, sin embargo, sabemos que el acto de evaluar en un maestro o profesor es necesario e imprescindible hacerlo, pero hay que hacerlo bien, lo que conlleva a repensar la mejor forma de diseñarlo, en este caso, desde el aula universitaria. Cuando hablamos de concebir la evaluación desde la lúdica o el juego, parece ser que este aspecto solo pertenece al universo infantil y en particular al Nivel Educativo Preescolar o Primaria, pero no, solo se trata de asumir un pensamiento más abierto en la forma que evaluamos la docencia en la universidad. En los momentos actuales, adquiere especial importancia que los docentes, de la Educación Superior estén dispuestos a utilizar formas innovadoras, o menos tradicionales, lo que obligará a los estudiantes y profesores desarrollar un esfuerzo mayor en el ejercicio de una docencia más creativa y sugerente, pero que seguramente incidirá de manera efectiva en la formación de los egresados.

En relación con estas ideas Suárez, et al. (2020), plantean que en los procesos de formación en la universidad, la incorporación de juegos de roles es menos frecuente y circunscrita a determinadas formaciones profesionales a pesar de sus ventajas. Realizar cambios en la evaluación universitaria y además utilizar el juego en ella, es un reto que los profesores debemos asumir por las ventajas que trae.

Al decir de Lozada & Betancur (2017), el juego es un activador en la atención y surge como alternativa para complementar los esquemas de enseñanza tradicional. Según investigaciones del tema, el juego se considera en la formación universitaria como una técnica de aprendizaje activo. Téngase presente que el aprendizaje es algo que se construye a través de la experiencia y la investigación, no con aprendizajes mecánicos. El juego, sin dudas, puede ser una vía para ello a partir de una mejor asimilación de los contenidos del currículo. Para Carreras (2017), la idea de que los contenidos deben interesar a nuestros estudiantes combinada con el convencimiento de que “se aprende mejor jugando”, han llevado a pensar que debemos dar a esos contenidos una forma lúdica o, mejor todavía, convertirlos en juegos. Se ha podido constatar que el uso del juego o enfoque lúdico para evaluar, han permitido constatar que: los mismos promueven o

ayudan a promover la participación en clases, contribuyendo a la interacción social de los estudiantes, desde la comunicación que se establecen.

Es significativo señalar que la actividad de juegos en el PEA permite mejorar la motivación de los estudiantes, tanto desde la perspectiva de ellos mismos como la de los profesores, quienes identifican a los juegos de roles, las dramatizaciones y los grupos de discusión entre estudiantes, como las estrategias que provocan una mayor estimulación en el proceso de aprender, demostrando, que esta actividad puede ser sumada de manera más sistemática a nuestras prácticas pedagógicas. Su utilización de forma intencionada, en las clases y en la evaluación de las asignaturas contribuirá al desarrollo de las capacidades cognoscitivas. Los espacios donde se aplican las evaluaciones bajo estas condiciones, serán espacios donde se fomente **el debate, la colaboración, el estudio** individual y colectivo de forma amena y creativa con resultados alentadores según los niveles que se alcancen. Relacionado con ello Gómez, et al. (2017), piensan que los diferentes niveles en el juego permiten evolucionar en el conocimiento de un tema específico de la asignatura, convirtiendo el juego en un desafío entre equipos de estudiantes, lo que permite la estimulación por el conocimiento del tema que se evalúa.

Que los estudiantes encuentren sentido a lo que aprenden debe ser una de las máximas de los que enseñamos, hacer que ellos se entusiasmen y apasionen por lo que estudian y para lo que se forman, es nuestra responsabilidad, pero la forma en que lo conseguimos hay que encontrarla, no con medios o métodos coercitivos ni recurriendo al acostumbrado discurso de intimidar con la evaluación, o decir que el que no estudie sabrá que en la evaluación será un cero seguro. Hay que entender que para todos los estudiantes el momento de la evaluación no transcurre igual, para unos causa miedos, inseguridad, entre otros, por ello es deber del profesor brindar en este proceso diferentes niveles de ayuda antes de una evaluación, que pueden ser desde lo académico o psicológico, de manera que les permita superar los momentos difíciles que este proceso conlleva, cada profesor debe tener en cuenta, que no todos los estudiantes desarrollan sus capacidades o aptitudes de la misma manera ni en el mismo tiempo.

Se trata entonces de presentar, a la evaluación, no como algo pesado, sino de convertir este proceso en un acto de aprendizaje individual y colectivo muy importante, pero de forma alegre y placentera sin que pierda la calidad y la profundidad que se requiere en este caso. En la medida en que todos participen y se aprecie de manera general que las tensiones bajan, por la manera lúdica que están

siendo evaluados, se tornará un acto compartido y el aula será un espacio social del cual todos son evaluadores, evaluados y promotores de su propio aprendizaje, interpretando desde el trabajo colectivo la realidad educativa a que se van a enfrentar y la manera en que pueden resolver los problemas que se les presentan. No cabe duda que cuando se usa el juego en el PEA este permite adquirir las competencias necesarias para profesiones futuras garantizando una práctica básica para los participantes. Coincidimos con Londoño & Rojas (2021), quienes manifiestan que, en las últimas décadas los juegos han sido incluidos de forma creciente en ambientes educativos y son cada día más difundidos para lograr procesos efectivos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales los participantes aprenden por medio de aplicación de conocimientos, toma de decisiones, práctica y simulación de escenarios.

Teniendo en cuenta los estudios realizados sobre el tema, la experiencia de las autoras en la actividad de juego, la determinación de las ventajas del mismo en el PEA, así como la necesidad de renovar la evaluación de la asignatura Organización e Higiene Escolar, se decide utilizar el juego o enfoque lúdico para realizar el proceso evaluativo, con énfasis en el trabajo final de la asignatura: tipo de trabajo investigativo de los estudiantes que les permite, mediante la solución de problemas o tareas profesionales, profundizar, ampliar, consolidar y generalizar los conocimientos adquiridos; aplicar, con independencia y creatividad, las técnicas y los métodos adquiridos en otras formas organizativas del proceso docente educativo y desarrollar los métodos del trabajo científico.

La propuesta, es fruto de la práctica de las investigadoras y la exploración e indagación sistemática sobre el tema presentado. Lo que les permitió fundamentar y comprobar su validez teórica y práctica en dos carreras pedagógicas. Desde esta perspectiva el presente trabajo presenta una experiencia concreta de la utilización del juego, para evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario la asignatura Organización e Higiene Escolar en el tercer año de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa (CD), (CE) y Licenciatura en Educación Primaria, (CE) en los contenidos relacionados con la calidad de vida, con lo cual los estudiantes deberán diseñar una estrategia educativa dirigida a la familia, la escuela y la comunidad como trabajo final de la asignatura.

Proceder que se siguió en la concepción de la propuesta:

Análisis de las experiencias investigativas anteriores de las autoras sobre el tema e investigaciones realizadas en la utilización del juego para la evaluación universitaria.

1. Estudio de las temáticas y objetivos de la asignatura donde podía ser utilizado y qué temas del programa,

podieran aplicarlos a situaciones ficticias en el juego de manera que les permitiera simular aspectos de su futura práctica profesional

2. Cómo realizar la evaluación final de la asignatura desde el enfoque lúdico o el juego.
3. Valoración de cuándo y qué discutir sobre juego con los estudiantes durante el PDE, teniendo en cuenta que en su Plan de Proceso Docente no está ninguna asignatura relacionada con la lúdica o el juego.
4. Planificación de las distintas evaluaciones de la asignatura y cuáles serían con el enfoque lúdico o el juego.
5. Dar a conocer a los estudiantes esta forma de evaluación y análisis del cronograma que el profesor preparó para ello. Es importante señalar que esto se hace desde una propuesta motivadora por parte del profesor, los estudiantes en la medida que lo vayan analizando podrán tomar partido en él con sus iniciativas.
6. Se presentará por primera vez en el Encuentro I cuando se presenta el programa de la asignatura, las evaluaciones que se aplican, cómo es la evaluación final, que se espera de ellos, entre otras.

Cada una de las actividades concebidas, se organizaron, ejecutaron y evaluaron en función de contribuir a su formación integral, tomando como indicadores las aspiraciones sociales plasmadas en el Modelo del Profesional.

Proceder para las actividades evaluativas a través del juego:

Se comienza aplicar en el contexto universitario en la asignatura Organización e Higiene Escolar que se impartió en el Tercer año de las carreras de Licenciatura en Lenguas Extranjeras y Licenciatura en Educación Primaria donde se aplican situaciones prácticas en diferentes contenidos del programa, de manera que los mismos permitan emplear los conocimientos estudiados en clases a situaciones que aparenten circunstancias que se les pueden presentar en su futuro como profesional. La experiencia se aplicó en otra asignatura en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

El programa de la asignatura tiene tres grandes temas, para el Curso Diurno tiene 36 horas clases y para el Curso Encuentro 18 horas clases. Se utiliza el juego o el enfoque lúdico en los tres temas, pero con énfasis en el primero, como preparación para el ejercicio final, que constituye un Trabajo de Curso de asignatura, donde deben presentar una estrategia o plan de acciones para contribuir a elevar la calidad de vida de la familia, escuela y comunidad donde los estudiantes realizan su práctica profesional.

Contenidos del programa de la asignatura seleccionados para la aplicación de la propuesta:

- Reuniones del sistema de trabajo de la escuela: Ejemplos: Consejo de Dirección, Colectivo de Ciclo.
- Seminario sobre el uso adecuado de la voz del maestro. Ejemplificación.
- Estilos de dirección. Escenificación e identificación según sus características.
- Organización escolar.
- Promoción de salud.
- Se realizan además estudios de casos como análisis de situaciones escolares y técnicas participativas.
- Evaluación final de la asignatura: Trabajo de curso de asignatura.

Para que los estudiantes se familiaricen y tengan una panorámica de la importancia del juego y las ventajas de su utilización en el PEA, durante la impartición de los diferentes contenidos del programa de la asignatura, se les orientará búsqueda de bibliografía sobre el tema, así como otras que el profesor les facilite de manera que adquieran ese conocimiento. Se hará también en turnos de consulta que solicite el estudiante.

Cómo se trabajarán los temas de las diferentes clases a través de juego:

Con anterioridad el profesor indicará cuál tema se realizará mediante el juego, de manera que por equipos se puedan preparar. Según el contenido y su complejidad el profesor podrá intervenir si hay dificultades, pero se tratará de no interferir en la propuesta de juego que trae el estudiante y la forma que ellos la han ideado.

A través de juegos, según los contenidos del programa, simularán reuniones donde unos serán los Directores de Escuela, Jefes de Ciclo, Guías Base, bibliotecarios, maestros y otros como participantes según el tipo de reunión que estén representando, el objetivo es que aprendan a representar papeles que en un futuro ellos puedan asumir, aprenderán, qué hacer en esas reuniones para transformar la realidad educativa, cómo utilizar distintos tipos de estilos de dirección estudiados, identificarán de cuál se trata y expondrán qué hacer para cambiarlo si no es el estilo que se corresponde con el más adecuado para dirigir el PEA.

En otros temas realizarán, roles de profesores e investigadores, harán entrevistas, medios de enseñanzas relacionados con la comunicación y promoción de temas importantes de salud, diseñarán la organización escolar para un ideal de escuela, lo podrán hacer con maquetas, dibujados, mediante la mímica, la dramatización u otra

manifestación que el estudiante decida, formarán grupos de estudiantes, que no excedan de cuatro, y posteriormente desarrollar lo que planificaron delante de todo el grupo, demostrando el dominio alcanzado en el contenido de las clases. Los roles que deben representar cada estudiante se seleccionan según su diagnóstico, se aceptan sus proposiciones como una forma de que participen además en su selección. El profesor tratará de desarrollar una participación colaborativa en grupos de estudio, de acuerdo con una serie de razonamientos lógicos para la presentación en el aula de las actividades que van a desarrollar. Todas las actividades anteriores servirán de condición previa para la preparación de la evaluación final de la asignatura.

Cómo realizar la evaluación final de asignatura a través del enfoque lúdico o juego:

Este ejercicio cumple con las exigencias establecidas para la aplicación de las evaluaciones de los estudiantes universitarios según Resolución Ministerial, lo que cambia es la forma de aplicación y su exposición por los estudiantes.

Se les orienta a los estudiantes practicar en grupos de estudios los diferentes temas del programa y buscar entre todos, soluciones a las problemáticas de la escuela que han podido corroborar en su práctica. Diseñarán una estrategia con acciones educativas que tributen desde la escuela a elevar la calidad de vida de los agentes educativos. Esas acciones las manifestarán a través de juegos que ellos mismos diseñen. Su presentación podrá ser de forma individual, en dúos o con más estudiantes, aunque todos deben participar. El trabajo se realiza de forma práctica, pero se recogen en digital o por escrito los juegos que los estudiantes diseñen.

Los contenidos que se van a evaluar en el juego que presentan los estudiantes y los que hace el profesor durante el desarrollo de todo el programa, están relacionados con las habilidades básicas que debe poseer un egresado universitario de las Ciencias Pedagógicas.

Esta experiencia puede aplicarse a otras asignaturas, adecuando la evaluación a los contenidos de las mismas.

Resultados alcanzados:

- Durante los cursos que se ha aplicado la experiencia se han creado o modificado por parte de los estudiantes, cerca de 100 juegos que tributan a una mejor calidad de vida dirigidos a la escuela, familia y comunidad y que a su vez fueron compilados en un material didáctico, para ofrecer a los diferentes niveles educativos primaria, secundaria y preuniversitario para utilizar en sus actividades.

- Mayor aceptación e interés por la asignatura, con énfasis en el primer tema que era el más complejo desde la comprensión de los diferentes conceptos, sobre todo con estudiantes del Curso Diurno.
- Los contenidos eran recordados con mayor facilidad.
- Mayor motivación en el saber hacer por parte de los estudiantes.
- Permitió que los estudiantes comprendieran por ellos mismos, hasta dónde eran capaces de contribuir con sus enseñanzas a la transformación de la escuela, familia, comunidad y de percibir errores que se cometían y cometían ellos mismos en su práctica.
- La aplicación de una experiencia práctica desde el trabajo individual y colectivo en el aula.
- Constituyó una excelente forma de estimular la participación en clases de los estudiantes universitarios.
- Conocimiento básico de habilidades directivas, creatividad en asumir roles y resolver situaciones, capacidad para convenir, mayor comunicación y excelente trabajo en equipo.
- Valoraciones realizadas por los estudiantes en una pregunta final relacionada sobre la aceptación de esta forma de evaluación:
- Menos estrés a la hora de presentarse a la evaluación.
- Una mayor facilidad en la adquisición de los conocimientos que deben aplicar en su futura profesión y sobre todo el ambiente y clima agradable en que se realizaron las sesiones de evaluación

CONCLUSIONES

La evaluación del aprendizaje cada vez más se viene estableciendo como una de las actividades con mayor trascendencia para medir la calidad educativa de cualquier nivel.

Las formas de evaluación universitaria deben estar encaminadas al perfeccionamiento de la Educación Superior, desde la inclusión de nuevas estrategias con una cultura de innovación e implicación de los estudiantes en su propia evaluación, desterrando las formas tradicionales que casi siempre se han utilizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carreras, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Cuadernos de Filosofía*, 4(1), 107-118.
- Gil, J. L., Morales, M., & Salvatierra, J. (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.

- Gómez, M. C., Echeverri, J. A., & González, L. (2017). Estrategia de evaluación basada en juegos: Caso Ingeniería de Sistemas Universidad de Medellín. *Revista chilena de ingeniería*, 25(4), 633-642.
- Londoño, L. M., & Rojas, M. D. (2021). Determinación de criterios generales para el diseño de juegos serios: modelo metodológico integrador. *Información Tecnológica*, 32(1), 123-132.
- Lozada, C., & Betancur, R. S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista de Ingenierías*, 16(31), 97-124.
- Navarro Mosquera, N. G., Falconí Asanza, A. V., & Espinoza Cordero, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la Educación Básica. *Universidad Y Sociedad*, 9(4), 58-69.
- Pérez, L. (2016). *El progreso científico técnico de la evaluación del aprendizaje y algunas consideraciones para la elaboración de instrumentos evaluativos*. (Manuscrito sin publicar). Universidad de Cienfuegos.
- San Martín, S., Jiménez, N., & Jerónimo, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*, 44 (1), 7-14.
- Suárez, X., Castro, N., & Muñoz, C. G. (2020). Uso del juego de roles con grabación de video para el desarrollo de la competencia entrevistar en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica Educare*, 24(2).
- Valverde, X. (2017). La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en la FAREM –Carazo. *Torreón Universitario*, 6(15), 75-82.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

26

EL COMPONENTE ESTÉTICO EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE ODONTOLÓGIA

THE AESTHETIC COMPONENT IN THE TRAINING OF FUTURE DENTAL PROFESSIONALS

María Elena Infante Miranda¹

E-mail: ui.mariainfante@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0828-1383>

Celine Maybeth Toapanta Amores¹

E-mail: oi.celinemta75@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0312-0089>

Camila Alejandra Villafuerte Moya¹

E-mail: oi.camilaavm@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4599-7890>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Infante Miranda, M. E., Toapanta Amores, C. M., & Villafuerte Moya, C. A. (2021). El componente estético en la formación de los futuros profesionales de Odontología. *Revista Conrado*, 17(80), 208-215.

RESUMEN

La universidad forma a los futuros profesionales, dotándolos de contenidos de la rama que estudian y de otros que complementan su preparación, como el componente estético, el que permite apreciar la belleza en la realidad; en consecuencia, el objetivo del artículo es: elaborar una metodología para favorecer el desarrollo del componente estético en el proceso de formación de los futuros profesionales de la Odontología, en UNIANDES, Ibarra. Se emplearon métodos de investigación del nivel teórico y empírico al preparar el marco teórico, analizar el objeto, elaborar la propuesta y las conclusiones, las que expresan que los estudiantes de la Carrera de Odontología requieren del desarrollo del componente estético por las implicaciones que tiene en el futuro ejercicio de su profesión.

Palabras clave:

Componente estético, estudiantes universitarios, formación integral, Carrera de Odontología.

ABSTRACT

The university trains future professionals, providing them with content from the branch they study and others that complement their preparation, such as the aesthetic component, which allows one to appreciate beauty in reality; Consequently, the objective of the article is: to elaborate a methodology to favor the development of the aesthetic component in the training process of future dental professionals, in UNIANDES, Ibarra. Research methods of the theoretical and empirical level were used when preparing the theoretical framework, analyzing the object, elaborating the proposal and the conclusions, which express that the students of the Dentistry Career require the development of the aesthetic component due to the implications it has in the future exercise of your profession.

Keywords:

Aesthetic component, university students, comprehensive training, Dentistry Career.

INTRODUCCIÓN

El proceso pedagógico, en el nivel universitario, se enfoca en la formación integral de los futuros profesionales que requiere la sociedad (Hernández & Infante, 2017). Es por ello que se debe atender la educación de la personalidad de los educandos mediante el desarrollo de todos sus componentes, entre los cuales se presentan relaciones e interrelaciones; esta tarea debe repercutir esencialmente en su formación, pues aporta al adecuado ejercicio de la profesión para la que se preparan. Lo analizado permite asumir que en la actualidad se necesita que las instituciones universitarias ofrezcan una preparación integral a los educandos, proceso en la que además influye la familia y la sociedad en general.

En la educación de la personalidad de los estudiantes universitarios influyen diversos componentes, vinculados entre sí, en el proceso formativo que se desarrolla. Es necesario hacer énfasis en el estético, el cual se manifiesta estableciendo estrechos nexos con el resto de los aspectos que permiten que este proceso se despliegue de manera armónica e integral (Infante, et al., 2017). Cada uno de los componentes del proceso resulta fundamental, pues cumple una función particular; en el caso del componente estético, debe mencionarse que es esencial en la preparación de los individuos para la vida, pues se relaciona con la sensibilidad, con la subjetividad, con la apreciación de la belleza en las diversas manifestaciones de la realidad objetiva, actos que realiza el ser humano de manera consciente.

Es necesario mencionar que lo estético se revela no solo en el arte, el cual sin dudas es su expresión suprema (Infante, et al., 2015), sino en los diferentes aspectos que rodean la existencia humana, entre ellos pueden mencionarse: las relaciones sociales, la comunicación, el contexto en que se vive, la asunción de modelos y estilos de vida, entre otros elementos (Infante, et al., 2017); es decir, la concepción estética que asume un individuo pone de manifiesto características de su personalidad, su comportamiento y la manera en que valora la realidad que lo circunda.

El análisis del Perfil de egreso de la Carrera Licenciatura en Odontología, la que se imparte en la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), en la extensión Ibarra, revela la incidencia del componente estético en la formación de los estudiantes de esta rama, pues en dicho documento se expresa que los futuros profesionales deben ser capaces de rehabilitar la forma, función y estética del aparato estomatognático de los pacientes.

Es por ello que las investigadoras centran su atención en la observación de manifestaciones que evidencian

el desarrollo del componente estético en los estudiantes que cursan el Primer nivel de la Carrera de Odontología, en UNIANDES, Ibarra, en el período académico: noviembre de 2020 a marzo de 2021. La observación se realiza desde el proceso de enseñanza – aprendizaje de la materia Metodología de la investigación, pues esta constituye un contexto común a las tres investigadoras.

La observación realizada permite apreciar limitaciones en la presentación de textos escritos por parte de los estudiantes, específicamente en tareas que muestran deficiencias en cuanto a edición, formato, ortografía y redacción, lo que les resta valor y denota insuficiencias en el desarrollo de sus habilidades docentes, lo que influye de forma negativa en su formación. Además, debe señalarse que, en la elaboración de textos orales, en particular en las exposiciones que realizan, se manifiestan problemas en la expresión de las ideas, así como en la lógica seguida para comunicar el tema objeto de análisis.

La situación detectada revela la necesidad de atender la formación de los estudiantes, específicamente en cuanto al desarrollo del componente estético, el cual desempeña un papel esencial en este proceso, en correspondencia con los demás factores que intervienen en el mismo; por ello esta ponencia se propone como objetivo: elaborar una metodología para favorecer el desarrollo del componente estético en el proceso de formación de los futuros profesionales de la Odontología, en UNIANDES, Ibarra.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se ha desarrollado, esencialmente, siguiendo el paradigma cualitativo, a partir de las características del objeto de estudio y del problema detectado; se ha centrado en la comprensión de las acciones de los sujetos y en la descripción del fenómeno que se estudia (Hernández, et al., 2016). Debe mencionarse, además, que se ha utilizado el análisis cuantitativo de los datos obtenidos mediante la observación del objeto de estudio para proceder a su análisis cualitativo posteriormente; por ello se afirma que en la investigación realizada ha predominado el enfoque cualitativo.

La población está conformada por 58 estudiantes del Primer Nivel, de la Carrera de Odontología, en UNIANDES, Ibarra, en la Modalidad Híbrida, en el período académico: noviembre de 2020 a marzo de 2021, aspectos que constituyen sus características comunes. En criterio de las investigadoras, no es pertinente proceder a la selección de una muestra para su estudio, pues se cuenta con el tiempo y los recursos necesarios para examinar el estado actual del objeto en dicha población.

Los métodos de investigación del nivel empírico: Investigación documental y Observación científica han permitido realizar un análisis en profundidad del objeto de estudio. Los métodos mencionados han requerido la elaboración de instrumentos para su aplicación: una Guía para la investigación documental y una Lista de cotejo, respectivamente.

La Guía para la investigación documental ha permitido, a partir del objetivo establecido, determinar el universo y la muestra de los documentos a estudiar, las unidades para la realización del análisis y los aspectos que se necesitan examinar en dichos documentos. La Lista de cotejo ha posibilitado la recogida de datos que evidencian el estado actual del objeto, teniendo en cuenta los siguientes indicadores: edición, formato, ortografía y redacción en la presentación de textos escritos por parte de los estudiantes. Se han utilizado también métodos de investigación del nivel teórico como Análisis y crítica de fuentes, empleando como procedimientos los métodos generales del pensamiento lógico: análisis-síntesis, inducción-deducción y lo histórico y lo lógico, los que han posibilitado elaborar los fundamentos teóricos que se asumen y los datos obtenidos en el proceso investigativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La observación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Carrera de Odontología, en el período académico: noviembre de 2020 a marzo de 2021, en UNIANDES, Ibarra, revela la necesidad de profundizar en la formación de los estudiantes potenciando el componente estético, lo que se sustenta en los resultados de la investigación documental realizada. A continuación se analizan los principales resultados obtenidos:

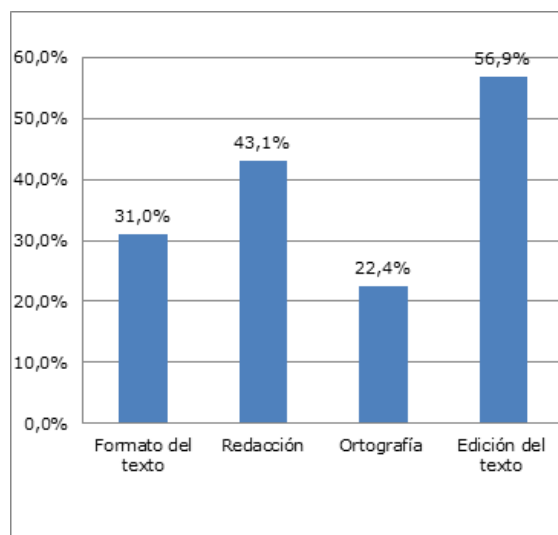


Figura 1. Resultados de la observación realizada.

Como se muestra en la Figura 1, los estudiantes que conforman la muestra de la investigación evidencian dificultades en la concepción estética de los textos que elaboran como parte de las tareas docentes que se les orientan. Debe mencionarse que el 77,6% presenta problemas ortográficos, especialmente en el uso de mayúsculas y en la acentuación, lo que afecta la calidad de su trabajo. En cuanto a la redacción, es necesario apuntar que el 56,9% de los alumnos incurre en problemas en la construcción del texto, los cuales limitan la adecuada comunicación del mensaje, en particular se aprecia incoherencia en las ideas que deben transmitir pues no establecen apropiadas relaciones entre ellas.

Además, es menester señalar que el 69% de los estudiantes no presenta su trabajo con el formato más conveniente, lo que se aprecia en la selección de la fuente, en su tamaño, en el interlineado, lo que afecta la comprensión de las ideas. Es necesario destacar que el 43,1% de los estudiantes no realiza la edición del texto; cuando elaboran un texto no lo asumen como un borrador del trabajo, el que debe ser revisado y perfeccionado, lo presentan tal y como lo han concebido, aunque detecten insuficiencias que afectan su calidad. En este sentido hay que manifestar que se aprecia irregularidad en el margen y en la sangría de los textos que elaboran, así como al justificar ciertas partes del trabajo solamente, lo que le resta calidad.

Los aspectos antes mencionados permiten revelar insuficiencias en el conocimiento, así como en el desarrollo de habilidades en los estudiantes, lo que no se restringe al ámbito docente, sino que, además revela limitaciones en el componente estético, dentro del proceso formativo que se lleva a cabo. Esta situación demanda ser atendida pues constituye un aspecto importante de su formación general, y en específico, como futuros profesionales de la Odontología, rama que requiere de lo estético como parte de su preparación para que puedan ejercer en el futuro la Odontología estética, y otras áreas afines.

La situación detectada conduce a las investigadoras a elaborar una propuesta para favorecer el desarrollo del componente estético en el proceso de formación de los futuros profesionales. Asumiendo estos fundamentos se elabora una metodología conformada por tres etapas, estrechamente relacionadas: diagnóstico, elaboración de tareas asincrónicas y capacitación a los estudiantes mediante acciones de tutorías, cada una con sus respectivas acciones.

La metodología elaborada posee carácter flexible, lo que permite su contextualización al aplicar la teoría en la práctica. Es un instrumento dinámico, que puede ser

perfeccionado, en dependencia de las condiciones en las que se desarrolle el proceso formativo de los estudiantes. A continuación, se presentan sus etapas:

Etapas de la metodología:

1. Diagnóstico: se dirige a obtener información relacionada con el desarrollo del componente estético desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Elaboración de tareas asincrónicas: estas permiten potenciar el desarrollo del componente estético desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Capacitación a estudiantes mediante acciones de tutorías: se prepara a los estudiantes en cuanto a los fundamentos del componente estético desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente se analiza cada una de las etapas establecidas. La primera etapa de la metodología, la de diagnóstico, permite conocer el estado actual del objeto de estudio mediante la obtención de información sobre el desarrollo del componente estético desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia Metodología de la investigación.

La segunda etapa por la que transita la metodología es la de elaboración de tareas asincrónicas enfocadas en el estudio de artículos científicos relacionados con la Odontología estética. Las tareas permiten que los estudiantes se familiaricen con este aspecto esencial en su formación profesional mientras se preparan para cumplir objetivos del sílabo como: el trabajo con distintos tipos de fuentes y la aplicación de las Normas Vancouver, entre otros.

La tercera etapa de la metodología elaborada: capacitación a los estudiantes mediante acciones de tutorías, permite contribuir al desarrollo del componente estético desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la realización de talleres virtuales. Estos se estructuran la siguiente forma: tema, objetivo, plan temático y metodología. Como ejemplo ilustrativo se presenta uno de los talleres diseñados.

Taller

Tema: El componente estético: fundamentación teórica.

Objetivo: analizar los fundamentos teóricos sobre el componente estético, lo que favorece su concreción en la práctica educativa.

Plan temático:

- El componente estético: definición.
- La educación estética en la formación de los profesionales de la Odontología.

- Estética y Odontología. Su significado en la práctica. Metodología que seguir en el taller:

En la parte inicial del taller se utiliza el método Expositivo, mediante la intervención del facilitador, quien ofrece, de manera sintética, los fundamentos teóricos sobre el componente estético. Posteriormente se produce un intercambio con los participantes sobre los presupuestos presentados y se socializan las ideas esenciales sobre la relación existente entre la Estética y la Odontología. Este es el momento esencial del taller pues a partir del mismo los participantes elaboran un mapa conceptual que sintetiza la importancia de la Odontología estética.

El producto que aporta el taller constituye una tarea docente integradora pues en esta se aprecian aspectos de forma y de contenido, estrechamente vinculados, y relacionados con el tema tratado; estos ponen de manifiesto la aplicación de los postulados estéticos analizados. Desde el punto de vista formal se tienen en cuenta: la edición, el formato, la ortografía y la redacción en el texto que elaboran. Lo referente al contenido se expresa en la síntesis realizada sobre la importancia de la Odontología estética, utilizando las citas, directas e indirectas, pertinentes, además de mencionar la bibliografía utilizada.

Las diferentes etapas diseñadas en la metodología muestran que para alcanzar la preparación integral de los alumnos no es suficiente el trabajo docente que se realiza durante las videoconferencias, sino que es necesario incentivar la realización de actividades investigativas a desarrollar de manera asincrónica, localizando otras fuentes de información, todo lo cual repercute adecuadamente en su preparación. Las tareas que se elaboran constituyen un medio para incrementar los conocimientos de los educandos, para motivarlos hacia su futura profesión, desde las diferentes materias que reciben, todo lo cual favorece su formación.

En este proceso resulta relevante el papel de los alumnos, así como el del docente. A este corresponde dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje, a partir de los objetivos establecidos, pero otorgando a los estudiantes protagonismo en las diferentes actividades que se desarrollan. El docente debe estimular la motivación y el compromiso de los educandos con su formación, mediante variadas y novedosas estrategias que conlleven a la profundización en los temas que se tratan y que despierten el interés referente a mejorar su desempeño presente, conscientes de que este repercute en el futuro ejercicio de su profesión.

En la actualidad, la sociedad demanda profesionales altamente calificados, integralmente formados, que puedan desempeñarse eficazmente en diferentes ramas; conjuntamente con los conocimientos científicos relacionados

con el área del conocimiento que estudian, deben poseer otros saberes, habilidades y valores, igualmente importantes, que les permitan manifestarse de manera plena en su vida personal y profesional (Hernández & Infante, 2015; Añorga, 2020), uno de estos aspectos es el relacionado con el componente estético.

La palabra estética se deriva del latín *aestheticus*, esta a su vez del griego *αἰσθητικός* *aisthētikós*, que significa: que se percibe por los sentidos (Real Academia Española, 2019), es decir, hace referencia al saber que se obtiene por medio de percepción de la realidad. Este vocablo remite al ámbito de las sensaciones, de la imaginación y de la sensibilidad, aspectos fundamentales en el ser humano.

La Estética, por tanto, estudia las leyes de la percepción estética, así como las relaciones estéticas del hombre con la realidad en que vive. En términos científicos debe mencionarse que la Estética es *“la ciencia de un modo específico de apropiación de la realidad, vinculada con otros modos de apropiación humana del mundo, y con las condiciones históricas, sociales y culturales en que se da”* (Sánchez, 1992, citado por Rojas, 2018). Se considera que *“la estética es una rama de la filosofía que se caracteriza por estudiar cómo el ser humano descifra el conocimiento sensible, desde la esencia y la percepción, de aquello que denominamos belleza”*. (Girado-Sierra, 2019)

La estética se encarga de la manera en la que el razonamiento del ser humano interpreta los estímulos sensoriales que recibe del mundo circundante. Es la ciencia que estudia el conocimiento sensible, el que se adquiere a través de los sentidos. Dentro de su objeto de estudio aparecen la belleza o los juicios de gusto y las maneras de interpretarlos; está estrechamente relacionada con el arte y sus diferentes manifestaciones (Infante, et al., 2016).

Dentro de las categorías estéticas resulta significativa la relacionada con el gusto estético, entendido como *“la capacidad de percibir la belleza es un sentimiento de placer ante la belleza; por gusto se entiende tanto el sentimiento en sí mismo como la facultad para percibirlo”* (Lizarraga, 2017, p. 492). Por todo ello resulta importante contribuir al desarrollo del gusto estético en los individuos, de manera que sean capaces de percibir la belleza existente en el mundo que los rodea, y de manera particular en las expresiones artísticas, teniendo en cuenta que en la contemporaneidad, *“lo bello es aquello que proporciona un determinado sentimiento de placer y, por tanto, la belleza se define, en relación con un sujeto, al sentimiento de ese sujeto, a su facultad estética, al gusto”*. (Lizarraga, 2017, p. 493)

Los autores citados coinciden en sus posiciones teóricas en lo concerniente a la asunción de la Estética como la ciencia que estudia la naturaleza de la belleza y su apreciación por parte de los seres humanos. Es necesario enfatizar en que la belleza que puede percibir el individuo mediante sus sentidos está en la vida, en sus diferentes y ricas manifestaciones, no solo en manifestaciones artísticas, las que por su propia esencia privilegian la expresión estética.

Los fundamentos analizados permiten aseverar la importancia que adquiere la educación estética de los estudiantes, en el proceso de educación de su personalidad (Hernández, et al., 2020). Desde el proceso pedagógico que se desarrolla en la universidad los educandos deben recibir una apropiada influencia que los ayude en su preparación como individuos integralmente preparados, lo que debe posibilitar su adecuada inserción en la sociedad y específicamente en el ámbito laboral en el que deben desempeñarse (Hernández & Infante, 2017; Ayala & Dibut, 2020).

Se reconoce que la educación estética resulta fundamental en todos los individuos, en particular se señala su aporte a la formación integral de los futuros profesionales (Infante, et al., 2017; Hernández, et al., 2020). Específicamente, en el caso de la Odontología, adquiere importancia favorecer la adecuada educación estética de los futuros profesionales de esta rama, pues estos deben prepararse para su posible desempeño en una de sus áreas: la Odontología estética.

La mencionada especialidad, dentro de la Odontología, posibilita otorgar armonía al rostro de los pacientes, basándose en sus propios rasgos y características físicas; *“Uno de los objetivos de esta rama odontológica es la de mantener la belleza natural de los dientes, es decir, se trata de llevar a cabo mejoras en la estética dental, pero respetando la naturalidad de los mimos, tratando que se produzcan mejorías sin que lleguen a resultar artificiales”* (Pacual & Camps, 2006).

La Odontología estética hoy en día es una de las más cotizadas, dentro de los tratamientos odontológicos, debido a la importancia que se le adjudica a la apariencia facial, la que como primera impresión tiende a influir sobre la opinión social. Esta rama se enfoca en las expectativas físicas de la sociedad, no solo considerando la importancia de la belleza visual, sino también de la salud. La Odontología estética se sustenta en el significado que adquiere la apariencia en la sociedad, lo cual, si bien no debe ser esencial desde el punto de vista moral, sí se considera influyente en la vida cotidiana, pues *“es cierto que los seres humanos tienen formas de pensar muy*

contradictorias a cerca de la belleza, mientras que por un lado afirmamos que no se debe juzgar a las personas por su apariencia, en la práctica solemos hacer justo lo contrario”. (Velazco, 2019, p. 1)

En esta situación incide el creciente papel de los medios de comunicación en la actualidad, ya sea mediante la televisión, las revistas, los periódicos o las redes sociales, en los que se difunden estereotipos de belleza que repercuten en la concepción estética que asumen las personas, pues *“Los cánones de belleza en la actualidad establecen una preocupación por un cuerpo perfecto, una piel bronceada, una melena cuidada... pero la boca también juega un papel importante que en muchas ocasiones es omitido desde el punto de vista estético”*. (Morente & Molina, 2003)

En este sentido debe expresarse que la sonrisa constituye uno de los aspectos más importantes de los estereotipos físicos, y de la percepción individual, debido al interés que se tiene respecto a la apariencia de los individuos ante la sociedad y al valor que se le otorga a la primera impresión que causa una persona ante un nuevo grupo social o simplemente en el diario vivir. A esto se suma el hecho de que los medios de comunicación transmiten información sobre procedimientos, técnicas y costos de tratamientos estético - dentales, generando expectativas exigentes para el profesional de la Odontología estética, por lo tanto *“los odontólogos deben estar actualizados para poder responder a las demandas estéticas de un paciente bien informado”*. (González, et al., 1999)

Es necesario acotar que la belleza y la salud, son categorías estrechamente relacionadas, debe manifestarse que la Odontología estética no va simplemente dirigida a brindar una sonrisa físicamente hermosa, esta especialidad también se enfoca en la salud bucal de los pacientes, pues *“La cosmética dental, hace referencia a una especialidad de la misma dirigida a dar solución a problemas relacionados con la salud bucodental y la estética. Es decir, trata de aportar una armonía estética a una boca sana”*. (Santos, et al. 2003)

La Odontología estética brinda beneficios, entre ellos, da la posibilidad de lucir una sonrisa radiante y saludable, lo que resulta fundamental para cualquier persona. La sonrisa constituye un conjunto de gestos faciales que transmiten alegría y bienestar a los demás, pues es una respuesta a la felicidad que siente un individuo. Es, además, un privilegio del ser humano, un reflejo innato. Gracias a este acto, la sonrisa es considerada como un gesto que aporta a la comunicación entre las personas, piénsese que *“con la sonrisa llegamos a rejuvenecer, oxigenar, limpiar y*

eliminar el estrés, además de mejorar notablemente nuestras relaciones, con nuestro ámbito”. (Lizarraga, 2017)

Resulta pertinente señalar que la apariencia física ejerce influencia no solo en el aspecto externo de una persona, sino en su estado psicológico, en este sentido cobra relevancia la estética dental, pues contar con una linda mirada, una hermosa piel y con rasgos agradables pueden verse opacados sin una sonrisa cuidada y una boca saludable, lo cual influye en la autoestima personal y en las relaciones sociales del individuo, por el contrario, contar con una hermosa sonrisa y con salud bucal aumenta la seguridad y la facilidad de relacionarse con los demás; *“si la sonrisa no presenta belleza, el efecto será el contrario, resultará mucho más complicado tener confianza alta, autoestima y seguridad en uno mismo. La autoestima será muy baja e impedirá sentirse a gusto con su boca, llegando a ocultar la sonrisa y eso limitará la interrelación con los demás”*. (Lizarraga, 2017)

Los estudiantes que se forman como futuros odontólogos, deben asumir que cuando un individuo presenta manchas en los dientes o fracturas dentales, entre otras situaciones, este se manifiesta de manera insegura, debido a su apariencia, lo que repercute de forma negativa en su comportamiento social, en fin, en el desarrollo de su personalidad (Pino, et al., 2014). En casos de esta índole lo más conveniente es que la persona en cuestión se someta a un tratamiento odontológico, de carácter estético, que favorezca su apariencia y, por tanto, su calidad de vida, pues con tratamientos de estética dental se pueden corregir defectos, de modo que se contribuya a la salud bucal de las personas, además de prevenir enfermedades orales que pueden presentarse en el futuro.

Debe apuntarse que el resultado de un tratamiento en estética dental produce satisfacción en los pacientes y en el profesional que lo realiza. Dicho tratamiento no se circunscribe a resolver problemas dentales, abarca otros aspectos como el buen trato que se ofrezca, estableciendo una adecuada relación entre el odontólogo y el paciente; *“un especialista en odontología estética cubrirá estos 4 puntos: hacer un análisis estético de la sonrisa, diagnosticar cualquier problema y planear el tratamiento para resolverlo, comenzar el tratamiento con los materiales y tecnología necesarios para que sea lo más rápido e indoloro posible, sugerir buenas prácticas para que mantengas tu sonrisa saludable por mucho tiempo”*. (Pascual & Blanco, 1999)

Estos argumentos sustentan la importancia de contribuir a la educación estética de los estudiantes de Odontología, quienes deben comprender que un tratamiento estético enfocado en mejorar la sonrisa en los seres humanos influye decisivamente en su aspecto físico. Es por ello que

la Odontología estética se ha ido posicionando cada día más en el mercado, considerando que *“la mayoría de estos tratamientos para lograr una buena estética dental son sencillos e indoloros y algunos pueden realizarse en una sesión única con excelentes resultados. Los más utilizados son el blanqueamiento y las carillas dentales”* (Lizarraga, 2017)

La Odontología estética integra otras especialidades, pues los procedimientos a realizar no se dirigen únicamente a los dientes, también estudia la armonía del rostro, el aspecto psicológico, la ubicación de los dientes, su coloración y las deformaciones que puedan existir, así como la estética facial en general. Los especialistas en Odontología estética procuran mantener la naturalidad de la sonrisa y la armonía facial, lo que se relaciona con aspectos psicológicos de los seres humanos.

El análisis realizado permite aseverar la pertinencia de conducir el proceso formativo de los futuros profesionales de Odontología, de manera integral, es decir, estableciendo adecuadas relaciones entre sus diferentes componentes. Uno de ellos, como se ha mencionado, es el estético, el cual, conjuntamente con el resto de los aspectos que intervienen en un proceso de tal magnitud y complejidad, aporta decisivamente a su preparación.

CONCLUSIONES

Al componente estético corresponde un importante papel en el proceso de educación de la personalidad de los estudiantes, si de una formación integral se trata, pues permite la percepción estética de la realidad que circunda al individuo, fomentando su subjetividad, la cual, en estrecha relación con la objetividad, está en la esencia misma del ser humano.

Los estudiantes de la Carrera de Odontología requieren del desarrollo del componente estético en su proceso formativo, no solo por lo que les aporta como individuos, sino por las implicaciones que tiene en el futuro ejercicio de su profesión, en particular en la rama denominada Odontología estética.

La metodología elaborada constituye un instrumento para la aplicación de la teoría; manifiesta la relación existente entre esta y la práctica, siempre considerando que la última permite el enriquecimiento de la primera. Sus etapas y acciones posibilitan el cumplimiento del objetivo trazado: contribuir a la educación de la personalidad de los estudiantes mediante el desarrollo del componente estético desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añorga, J. (2020). Lo increíble de los comportamientos humanos, la pedagogía, las Ciencias de la educación y la Educación Avanzada. *Panorama. Cuba y Salud*, 15(2), 53 – 59.
- Ayala Rueda, C. I., & Dibut Toledo, L. S. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. *Revista Conrado*, 16(75), 93-102.
- Girado-Sierra, J. (2019). Análisis ético-político de los espaciamentos cognitivos, morales y estéticos. *Cinta de moebio*, (64), 132-144.
- González Blanco, O., Solórzano Peláez, A. L., & Balda Zavarce, R. (1999). Estética en odontología. Parte I. Aspectos psicológicos relacionados a la estética bucal. *Acta Odontológica Venezolana*, 37(3), 33-38.
- Hernández, R. C., & Infante, M. E. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación y Educadores*, 20(1), 27 – 40.
- Hernández, R. C., & Infante, M.E. (2015). La formación humanística y humanista de los estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (Lima, En línea) Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas Área de Calidad Educativa*, 9(2), 77- 88.
- Hernández, R. C., Infante, M. E., & Fichamba, L. P. (2020). Tratamiento pedagógico al contenido estético en la formación de los estudiantes: experiencias en UNIANDES, Ibarra. *Conrado*, 16(75), 299-306.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Infante a, M.E., Hernández, R. C., & Pupo, Y. (2015). La literatura y su enseñanza centrada en el desarrollo del gusto estético. *Revista AnMal Electrónica*, 39, 87 – 106.
- Infante, M. E., Pupo, Y., & Hernández, R. C. (2017). *Educación de la personalidad y desarrollo del gusto estético: tareas pedagógicas en la Carrera de Dirección y administración de empresas turísticas y hoteleras*. Editorial Jurídica del Ecuador.
- Infante, M.E., Salazar, S., & Pupo, Y. (2016). El desarrollo de la conciencia estética en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Luz*, 68(15), 61-73.
- Lizarraga Gutiérrez, P. (2017). El nacimiento de la estética moderna: D. Hume y AG Baumgarten. La estética como ciencia del conocimiento sensitivo. *Cauriensia: Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, (12), 491-512.

- Morente, R. M., & Molina, M. F. (2003). El papel del ortodoncista en el diseño estético de la sonrisa. *Ortodoncia española: Boletín de la Sociedad Española de Ortodoncia*, 43(3), 160-170.
- Pascual Moscardó, A., & Camps Alemany, I. (2006). Odontología estética: Apreciación cromática en la clínica y el laboratorio. *Medicina Oral, Patología Oral y Cirugía Bucal (Internet)*, 11(4), 363-368.
- Pino Román, I. M., Véliz Concepción, O. L., & García Vega, P. A. (2014). Maloclusiones, según el índice de estética dental, en estudiantes de séptimo grado de Santa Clara. *Medicentro Electrónica*, 18(4), 177-179.
- Real Academia Española. (2019). Estética. *Diccionario de la lengua española*. RAE. <https://dle.rae.es/est%C3%A9tico>
- Rojas, M. (2018). Arte e ideología en la estética abierta de Adolfo Sánchez Vásquez. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(119). 113-135.
- Santos, G. B., Villa, H., & Taborda, S. (2003). Algunos factores determinantes de la cosmética dental. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 14(2).
- Velazco, G. (2019). Armonización orofacial tendencia y comprensión. *Acta Bioclínica*, 9(18), 1-4.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

27

SISTEMA DE TAREAS DOCENTES INTEGRADORAS: CONTRIBUCION A LA FORMACION ETICA PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES CONTADORES

SYSTEM OF INTEGRATING TEACHING TASKS: CONTRIBUTION TO THE PROFESSIONAL ETHICS TRAINING OF STUDENTS ACCOUNTING

Yoania Castillo Padrón¹

E-mail: yoaniacp@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8460-0470>

Luisa María Baute Álvarez¹

E-mail: lbaute@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9458-0795>

¹ Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Castillo Padrón, Y., & Baute Álvarez, L. M. (2021). Sistema de tareas docentes integradoras: contribución a la formación ética profesional de los estudiantes contadores. *Revista Conrado*, 17(80), 216-222.

RESUMEN

La educación superior tiene la responsabilidad social de satisfacer las necesidades técnicas, económicas y sociales de un país lo que implica, ante todo, formar un profesional comprometido con su labor y con la sociedad en que se inserta siendo capaz de resolver los problemas que esta enfrenta con sólidos valores. La formación ética profesional es considerada como una necesidad, en el camino por alcanzar, en los graduados, altos niveles de calidad en el desempeño laboral de los mismos. En función de eso, el trabajo que se presenta es el resultado parcial de una investigación doctoral, la misma tiene como objetivo elaborar un sistema de tareas docentes integradoras desde la práctica laboral de los estudiantes de ciencias contables. Se utilizaron métodos teóricos y empíricos que permitieron plantear como contribución a la teoría manifiesta en, la articulación que se establece entre las normas y principios éticos con los contenidos disciplinares de la Práctica Laboral Contable y Financiera para potenciar la formación ética del Licenciado en Contabilidad y Finanzas y como contribución a la práctica, la propuesta de un sistema de tareas docentes integradoras para la formación ética profesional en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

Palabras clave:

Proceso enseñanza-aprendizaje, formación ética, ética profesional, tarea docente.

ABSTRACT

Higher education has a social responsibility to satisfy the technical, economic and social needs of a country, which implies, above all, to train a professional committed to his work and to the society in which he is inserted, being able to solve the problems that it faces. with strong values. Ethics training is considered a necessity, on the way to achieve, in graduates, high levels of quality in their job performance. Based on this, the work presented is the partial result of a doctoral research, which aims to develop a system of integrative teaching tasks from the work practice of accounting science students. In the research, theoretical and empirical methods were used that allowed to propose as a contribution to the theory manifested in the articulation that is established between the ethical norms and principles with the disciplinary contents of the Accounting and Financial Labor Practice to enhance the ethical training of the Graduate in Accounting and Finance and as a contribution to the practice of a system of teaching tasks the proposal of a system of integrative teaching tasks for ethical training in students of the Bachelor's degree in Accounting and Finance.

Keywords:

Teaching-learning process, ethical training, professional ethics, teaching task.

INTRODUCCIÓN

La declaración mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), decreta que *“los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán: a) preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual; b) poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar”*.

Cada institución universitaria deberá especificar y dar mayor significación a la dimensión ética en los planes de estudios y decidir en cada profesión, a partir de la construcción del perfil profesional que quiere formar, la forma de abordar el componente ético a lo largo del proceso educativo universitario, *“bien a través de un tratamiento más transversal en todas sus materias o bien desarrollando esas competencias éticas mediante asignaturas específicas”*. (García, et al., 2009)

La globalización como un proceso envolvente ha permeado todos los ámbitos de la economía contemporánea, uno de ellos es el financiero, el cual tiene un estrecho vínculo con la educación de los contadores públicos. Los cuales además de poseer los conocimientos y las habilidades técnicas propios de la profesión contable, deben tener habilidades que les permitan desempeñar diversas tareas y al mismo tiempo integridad, objetividad y voluntad con una actitud firme, demostrando valores, ética y actitudes profesionales responsables.

Investigadores del contexto de Eurasia entre los que se encuentran Sengür (2017); Sepasi (2019), se han centrado en reconocer el valor de la ética y la detección en los distintos ámbitos de la vida social principios éticos y valores que constituyen la ética cívica, sin embargo no se aprecian propuestas de materias que versen sobre ética contable siendo un problema mundial, por lo que apuestan por su introducción en la enseñanza de la contabilidad universitaria, destacan la importancia de la ética y el lugar que ocupa, existiendo mayor demanda de estos cursos en el plan de estudios de la carrera, acompañado de un análisis del comportamiento ético en función de las reglas y principios generales establecidos por los órganos rectores de la profesión.

Torres (2019), aborda el proceso de formación de nivel superior del contador, apuntando que toma una significativa relevancia, puesto que enfrenta el desafío de formar

a jóvenes aptos para atender las exigencias de una profesión con elevada demanda en el mundo. Asimismo, se deben satisfacer los requerimientos internacionales de conocimientos, habilidades y valores indispensables para competir al nivel apropiado en el campo laboral, sustentada en una formación de calidad.

Las investigaciones de autores cubanos como: Borrás & Rodríguez (2014); Lorenzo (2015); Valera & Téllez (2019), abordan que los programas que estipulan la formación de los profesionales de las ciencias contables y financieras en Cuba, han ido evolucionando hasta las versiones con las que se educa en la actualidad. En este sentido la formación de pregrado garantiza un egresado capaz de resolver los problemas contables y financieros, sin embargo, no se aprecia en el plan de estudios una propuesta de articulación de la formación ética integrada desde las disciplinas hasta las asignaturas que conforman dichos documentos rectores.

El escenario seleccionado para la presentación del resultado científico son la utilización de tareas docentes integradoras, para lo cual se considera el acertado criterio de Arteaga (2010), el cual expone un punto de vista importante, cuando se refiere a la tarea integradora, y plantea que es aquel tipo de tarea docente orientada a la solución de uno o varios problemas, teóricos, teórico prácticos y prácticos, para lo cual el estudiante requiere de la utilización de conocimientos y habilidades adquiridos en una o varias asignaturas del currículo. Este tipo de tarea permite, comprender la esencia del proceso de solución de los problemas de la vida cotidiana y conformar una visión más global del objeto de estudio. Refiere además, que la tarea docente integradora se puede lograr mediante la integración horizontal de varias asignaturas en un mismo año académico o mediante la integración vertical, la cual vincula contenidos de una asignatura en un año académico o en varios cursos académicos.

El criterio anterior se complementa con el aportado por Pérez (2015), el cual plantea la importancia de las tareas y su implementación como *“el sistema de tareas permite que el estudiante adquiera los conocimientos y destrezas básicas necesarias para su plena integración social, y desarrolle modos de comportamientos acordes con las normas y códigos sociales correspondientes a los contextos en que tiene lugar su desempeño profesional. Las tareas permiten establecer la relación con el contexto”*. (p. 73)

El objetivo general del trabajo consiste en elaborar un sistema de tareas docentes integradoras en la disciplina Práctica Laboral Contable y Financiera que contribuya a la formación ética de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

DESARROLLO

En la literatura consultada se pudo constatar que todo ser humano necesita de la formación como un proceso básico. La formación, en todos los perfiles de la Educación Superior es una prioridad en cada universidad; donde se incluyen los estudios contables, los cuales tiene como objetivo la enseñanza, aprendizaje y preparación personal de los estudiantes, vinculando siempre la teoría con la práctica y lo instructivo con lo educativo como complementos importantes del proceso formativo.

Resulta importante resaltar que el proceso de formación profesional tiene como objetivo preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca tanto los estudios de pregrado como los de posgrado, objetivo que puede ser alcanzado con la adecuada integración de los procesos educativo, desarrollador e instructivo.

En la actualidad la formación de contadores está altamente difundida en universidades de todos los países del mundo, en las que ha sido identificado con diferentes denominaciones, tales como: Contador Público, Contador auditor y/o Ingeniero de Información y Control de Gestión, Ingeniero Comercial, Auditoría, Ingeniería en Finanzas, Contaduría Pública y Auditoría, Licenciado en Contaduría Pública, Finanzas y Comercio Internacional, Contaduría Pública, Administración, Licenciado en Auditoría y Contaduría Pública, Negocios, Contador y Finanzas; bastante generalizadas en los países latinoamericanos. En países de Europa existen dos carreras afines a la formación del contador: Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales y Licenciado en Administración y Dirección de Empresas y en el caso de los países de África se forman dos especialistas: El Licenciado en Gestión de Empresas y el Licenciado en Contabilidad de Gestión, denominándose en el caso de Cuba Licenciado en Contabilidad y Finanzas.

Por la importancia que el proceso de formación del profesional revierte para la sociedad, la integralidad de los estudiantes universitarios es tarea de primer orden. La carrera de Contabilidad y Finanzas, no se encuentra exenta, pues sus egresados deben ser capaces de estudiar, comprender y explicar los procesos de índole económicos, para ponerlos en función del beneficio de la sociedad donde estos actúan.

Según Borrás & Rodríguez (2014), los programas para la formación universitaria de contadores cubanos garantizan tanto la actualización de conocimientos como también el desarrollo de habilidades y valores. El diseño curricular de los planes de estudio de Contabilidad y Finanzas tiene una idea rectora: formar un profesional

con un alto desempeño, capaz de dar soluciones a los problemas prácticos que se presenten en su campo de actuación. Para ello debe tener conocimientos científicos y técnicos y también haber desarrollado habilidades necesarias para el ejercicio de su profesión. La educación contable en Cuba se corresponde totalmente con los estándares internacionales, pero no se reconoce una articulación de la formación ética a través de las normas y principios éticos.

La formación del profesional cubano de las ciencias contables, ha sido una preocupación permanente de la Educación Superior cubana en las últimas décadas. Una evidencia de este esfuerzo ha sido la evolución de los programas de la Carrera de Contabilidad y Finanzas, la cual se estudia en todas las universidades del país. Las investigaciones a nivel nacional de Lorenzo (2015); y Gil (2016), enfocan sus resultados científicos a la identificación de deficiencias del trabajo educativo, que limitan el comportamiento ético profesional y que interfiere en la calidad del graduado, tratamiento metodológico de las disciplinas docentes complejas, la formación de habilidades investigativo-laboral, la implementación del aprendizaje desarrollador en los estudiantes y la formación de competencias profesionales en la disciplina principal integradora de la carrera, quedando demostrado que, de las propuestas estudiadas hasta el momento ninguna trata la formación ética profesional de los estudiantes de las ciencias contables y financieras utilizando sistemas de tareas docentes integradoras, a excepción de Castro (2018), que presenta el diseño y validación de un procedimiento metodológico para el perfeccionamiento de la formación ética del Licenciado en Contabilidad y Finanzas en los estudios de pregrado de la Universidad de Cienfuegos organizado en etapas y pasos.

Las particularidades del proceso de formación del contador en Cienfuegos se concretan en las disciplinas que componen el currículo, las cuales, aseguran la estructuración y graduación de los saberes que se corresponden con las disciplinas del currículo base y propio en estrecha relación con la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, como son: Contabilidad, Costos, Auditoría, Finanzas, Sistemas y Práctica Laboral Contable y Financiera. Del mismo modo se evidencia la intención de utilizar el currículo optativo/electivo para incorporar la temática relacionada con la formación ética en la asignatura Electiva, por lo que se considera a criterio del profesorado su inclusión desde las diferentes asignaturas, y dejar abierto el tratamiento de estos contenidos, desde las disciplinas y asignaturas sin una clara guía de acciones y operaciones que permitan su articulación para lograr la responsabilidad en la actuación y las

sólidas convicciones que revelen la ética profesional del contador.

- Sistema de tareas docentes para encaminar la formación ética en los estudiantes de la carrera de ciencias contables

Existen variados estudios referidos a la tarea docente en el contexto internacional y nacional (Arteaga, 2010; Maridueña, 2014; Domínguez, 2017; Hernández, 2019).

Es reconocida en la literatura científica consultada la tarea docente por constituir la célula de la actividad conjunta profesor estudiante y es la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso, que se realiza en ciertas circunstancias pedagógicas, con el fin de alcanzar un objetivo de carácter elemental, de resolver el problema planteado a estudiar por el profesor, en los diferentes componentes en que se desarrolla el Proceso de Formación.

Las reseñas anteriores conducen a la autora a deducir que la tarea docente favorece los cambios continuos y escalonados de la manera de actuar del estudiante, propiciando la adquisición de rasgos y cualidades que le permitan solucionar las tareas docentes de una forma creativa, independiente y consiente. Las tareas docentes que se presentan, poseen la particularidad de que se desarrollan en la práctica laboral, donde se tiene que lograr la articulación de los conocimientos, habilidades y valores que se forman desde el componente académico con el desempeño del estudiante en la actividad laboral.

Las autoras coinciden con Hernández (2019), cuando plantea que la tarea docente es una vía que puede potenciar el protagonismo del educando en el proceso de formación y a su vez favorece la relación universidad-empresario. Se propicia el cumplimiento del objetivo con actuaciones de calidad, pero considerando las normas y los principios éticos de la profesión contable, para lograr niveles cualitativamente superiores en la solución de problemáticas profesionales. La necesidad de emplear no solo conocimientos adquiridos sino también demostrando rasgos decorosos, dignos y responsables en el escenario problémico del entorno laboral empresarial o de los servicios, que denoten una sólida formación ética de los estudiantes de las ciencias contables y financieras.

El sistema de tareas docentes integradoras que se diseña estructura las tareas a desarrollar en las asignaturas Práctica Laboral Contable y Financiera I, II y Práctica Pre-profesional del Contador III y IV, que forman parte de la disciplina Práctica Laboral Contable y Financiera perteneciente al Plan de Estudios E y Práctica Pre-profesional del Contador perteneciente al Plan de Estudios D perfeccionado, de la carrera Licenciatura en Contabilidad y

Finanzas que se desarrollan en los cuatro primeros años de la carrera.

En este sistema de tareas se manifiestan las relaciones internas entre los contenidos y modos de actuación profesional, partiendo del sistema de conocimientos de las diversas asignaturas del perfil profesional, propias de la especialidad a través del trabajo de curso de la práctica laboral. También son considerados el sistema de habilidades y los valores, que, de conjunto con los objetivos establecidos en las guías de las asignaturas de la Práctica Laboral Contable y Financiera, son utilizados para proponer el sistema de tareas.

El sistema de tareas docentes integradoras se diseña según los criterios expuestos por Iglesias (1998), se estructura metodológicamente en tareas, objetivos, acciones, operaciones y evaluación. Se hace referencia a los momentos de orientación del sistema de tareas docentes, ejecución de las tareas docentes por parte del estudiante, control y evaluación de las tareas docentes. Además, contiene tareas de los niveles de asimilación: familiarización, reproducción, producción y creación, teniendo en cuenta la clasificación aportada por Corona (2010).

El sistema de tareas docentes integradoras tiene como objetivo general contribuir a la formación ética profesional de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas desde la Disciplina Práctica Laboral Contable y Financiera.

Intervienen en el sistema de tareas docentes integradoras, tres etapas fundamentales, orientación, ejecución y evaluación que desarrolladas de forma armónica permiten llevar a cabo las acciones y operaciones en forma de tareas docentes integradoras para lograr la formación ética profesional en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. Las etapas están presentes en cada subsistema y por tanto en la articulación de las tareas que conforman cada subsistema y que tributan de manera gradual al sistema en su conjunto.

Se presenta el diseño de las tareas docentes integradoras que conforman el Subsistema I: Familiarización contable, el cual consta de tres tareas.

Tarea 1: Los procesos contables y financieros.

Objetivo: Caracterizar con honestidad los procesos contables y financieros a través de la estructura y forma de funcionamiento de las ciencias contables.

Acciones:

- Describir la actividad económica fundamental de la entidad.

- Analizar varios hechos económicos de los diferentes subsistemas contables.
- Contabilizar operaciones económicas de los diferentes subsistemas contables que se realizan en una entidad.
- Revisar documentos primarios que se originan de las operaciones económicas.
- Operaciones:
- Identificar los tipos de operaciones realizadas en la entidad.
- Seleccione información contable y financiera relevante de las operaciones que se realizan.
- Analizar la información identificada.
- Caracterizar los datos obtenidos de la información analizada.
- Identificar las cuentas contables que se utilizan al contabilizar las operaciones contables y financieras.
- Registrar contablemente operaciones económicas que se realizan en la entidad.
- Aplicar las reglas del débito y el crédito.
- Anotar las operaciones en asientos de diario correctamente fundamentadas.
- Determinar los saldos de las cuentas.
- Agrupar las cuentas por su naturaleza.
- Emplear la Ecuación de la Contabilidad.
- Determinar problemas en la organización contable de los documentos e informes emitidos por la entidad.

Evaluación:

Realice un informe donde caracterice la entidad y su actividad fundamental, ejemplifique las diferentes actividades desarrolladas y precise problemas detectados en la organización contable de los documentos e informes emitidos.

Condiciones:

- Establecer convenio entre la entidad laboral base o unidad docente donde se va a realizar la práctica laboral y la universidad.
- Coordinar el acceso a los documentos contables y financieros de la entidad, tales como: Nomenclador de Cuentas de la entidad. Manual de Procedimientos Contables de la entidad. Resoluciones vigentes emitidas por el Ministerio de Finanzas y Precios.
- Disponer de bibliografía en soporte escrito y digital.
- Coordinar un salón u aula para el trabajo de los estudiantes.

Tarea 2: La Normativa Contable para la presentación de los Estados Financieros.

Objetivo: Analizar la correspondencia del apego a la legalidad en los Estados Financieros con la Normativa Contable.

Acciones

- Identificar la documentación primaria de los diferentes subsistemas contables.
- Revise la correcta confección de documentos primarios de los diferentes subsistemas contables.
- Analizar varios hechos económicos de los diferentes subsistemas contables.
- Revisar el cumplimiento de las normas de control interno de los diferentes subsistemas contables.
- Evaluar la actitud del contador ante el incumplimiento de las actividades de control interno asociadas a los diferentes subsistemas contables que repercuten en la ética de la profesión.
- Analizar las Normas Internacionales de Información Financiera y las Normas Cubanas de Contabilidad establecidas y los Estados Financieros de la entidad y su relación con el apego a la legalidad.
- Caracterizar los Estados Financieros de la entidad con respecto al cumplimiento fiel de las Normas Cubanas de Contabilidad.
- Establecer la relación del cumplimiento de las Normas Cubanas de Contabilidad en los Estados Financieros en la entidad en correspondencia con la ética profesional del contador.

Operaciones

- Estudiar las Normas Cubanas de Contabilidad y su relación con la formación de valores éticos en el contador.
- Analizar el cumplimiento de las Normas Cubanas de Contabilidad en la presentación de los Estados Financieros de la entidad.
- Seleccionar los principales aspectos que inciden en el incumplimiento de las Normas Cubanas de Contabilidad en la presentación de los Estados Financieros de la entidad.
- Consultar los Manuales de Procedimiento contables de la entidad.
- Localizar varios documentos primarios de los diferentes subsistemas contables.
- Seleccionar un documento primario y realice el seguimiento contable requerido.

- Identificar errores cometidos en la elaboración de los documentos primarios de los diferentes subsistemas contables.
- Verificar el cumplimiento de las actividades de control interno asociadas a los diferentes subsistemas contables.

Evaluación

Confeccione un informe sobre el cumplimiento en la presentación de los Estados Financieros de lo establecido por las Normas Cubanas de Contabilidad y la verificación del incumplimiento de las actividades de control interno asociadas a los diferentes subsistemas contables y su contribución a la formación ética profesional del contador, presentando los resultados en el Trabajo de Curso de la asignatura Práctica Laboral Contable y Financiera I ante un tribunal con la participación de profesores del colectivo educativo del año.

Condiciones:

- Coordinar el acceso a los documentos contables y financieros de la entidad, tales como: documentación primaria de los subsistemas contables y estados financieros fundamentales. Manual de Procedimientos Contables de la entidad. Resoluciones vigentes emitidas por el Ministerio de Finanzas y Precios.
- Disponer de bibliografía en soporte escrito y digital. Coordinar un salón u aula para el trabajo de los estudiantes.

Tarea 3: Marco contextual de la ética profesional.

Objetivo: Familiarizar al estudiante con la ética profesional aplicable a la práctica contable y financiera de la profesión.

Acciones

- Estudiar el contenido referido a ética profesional.
- Seleccionar los conceptos más importantes.
- Realizar la jerarquía conceptual.
- Desarrollar intercambios con especialistas y profesionales del área contable de entidades seleccionadas del territorio sobre la importancia de la ética profesional para la profesión del contador.
- Relacionar el concepto ética profesional con el ejercicio de la profesión del contador.

Operaciones

- Estudiar los conceptos de ética profesional.
- Analizar los conceptos de ética profesional.

- Listar los principales conceptos de ética profesional estudiados, ordenándolos de los más generales a los más particulares.
- Realizar conversatorios con especialistas y profesionales del área contable de diferentes entidades sobre la importancia de la ética profesional del contador.
- Recopilar los criterios expuestos por los especialistas y profesionales del área contable de las entidades seleccionadas.
- Determinar la implicación que tiene el concepto de ética profesional con la actividad contable y financiera en la entidad.

Evaluación

Elabore un mapa conceptual para entregar por escrito, donde describa de forma organizada los principales conceptos del tema: La ética profesional del contador, presentando los resultados en el Trabajo de Curso de la asignatura Práctica Laboral Contable y Financiera I ante un tribunal con la participación de profesores del colectivo educativo del año.

Condiciones:

- Coordinar el acceso a los documentos contables y financieros de la entidad.
- Disponer de bibliografía en soporte escrito y digital. Se sugiere como bibliografía: Mina (2015). La ética como componente transversal del plan de estudios para la formación del contador público colombiano. (Tesis de Doctorado), Universidad Santo Tomas. Colombia, p 85-94 y 133- 136 para comprender los conceptos de ética y su papel en la formación del contador (Revilla, 2015). Influencia del comportamiento ético y el ejercicio profesional del contador público armonizado con las exigencias del nuevo régimen económico. (Tesis de Doctorado), Universidad Nacional de Trujillo, Perú, p 10-19 y 20-28 para comprender los conceptos de ética y su papel en la formación del contador.
- Coordinar un salón u aula para el trabajo de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Las tendencias internacionales coinciden en incluir la ética profesional como parte del proceso de formación de los profesionales de las ciencias contables y financieras.

La formación ética profesional de los estudiantes de las ciencias contables es una necesidad vital para el desarrollo económico del país, lo que propicia una gestión más efectiva dado su actuar en las organizaciones donde ejercen su profesión.

El sistema de tareas docentes integradoras que se propone se estructura metodológicamente partiendo del objetivo general y organizado en cuatro subsistemas, cada uno de los cuales contiene: objetivos, acciones, operaciones y evaluación.

El Subsistema I diseñado propicia el vínculo de las asignaturas de la especialidad y contribuye a la familiarización de los estudiantes con los contenidos de la ética profesional desde el entorno laboral en las entidades del territorio donde realizan la práctica laboral. Su estructura interna presenta: tareas (3), acciones (17), operaciones (26) y evaluaciones (3).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, E. (2010). Las tareas integradoras: un recurso didáctico para la materialización del enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias exactas. (Ponencia) *Congreso Iberoamericano de Educación. METAS 2021*, Argentina.
- Borrás, F., & Rodríguez, C. (2014). La educación contable en Cuba: conocimientos, habilidades y valores. *Revista Visión Contable*, 12, 221-245. _
- Castro, Y. (2018). *Procedimiento metodológico para el perfeccionamiento de la formación ética del Licenciado en Contabilidad y Finanzas*. (Trabajo de Diploma). Universidad de Cienfuegos.
- Corona, L. A. (2010). Sistema de tareas docentes para la formación de la habilidad toma de decisiones médicas mediante el método clínico. *Medisur*, 8(6), 35-45.
- Domínguez, M. (2017). *La formación de habilidades profesionales en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Economía*. (Tesis Doctoral). Universidad de Cienfuegos.
- García López, R., Sales Ciges, A., Moliner García, O., & Ferrández Barrueco, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1).
- Gil, A. P. (2016). *Concepción pedagógica para el proceso de formación contable en los estudiantes de la Licenciatura Contabilidad y Finanzas: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. (Tesis Doctoral). Universidad de Pinar del Río.
- Hernández, D. (2019). *Formación de la habilidad análisis e interpretación de la información económica financiera en los estudiantes de las carreras de ciencias técnicas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Cienfuegos.
- Iglesias, M. (1998). *La Autopreparación de los estudiantes en los primeros años de la Educación Superior*. (Tesis Doctoral). Universidad de Cienfuegos.
- Lorenzo, Y. (2015). *Concepción didáctica del proceso de formación de habilidades investigativo laboral de los estudiantes de Contabilidad y Finanzas. Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. (Tesis Doctoral). Universidad de Pinar del Río.
- Maridueña, M. (2014). *Formación de la Habilidad programar en las asignaturas de programación de computadoras en los primeros años de la carrera de Ingeniería de sistemas computacionales*. (Tesis Doctoral). Universidad de Cienfuegos.
- Mina, S. (2015). *La ética como componente transversal del plan de estudios para la formación del contador público colombiano*. (Tesis Doctoral). Universidad Santo Tomas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/10909/DECLARACION-MUNDIAL-SOBRE-LA-EDUCACION-SUPERIOR-1998-Paris.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez Novo, E. (2015). *Sistema de tareas comunicativas para desarrollar la competencia sociolingüística del licenciado en lengua inglesa como segunda lengua extranjera*. (Tesis Doctoral). Universidad de Cienfuegos.
- Revilla Cabrera, S. H. (2015). *Influencia del comportamiento ético y el ejercicio profesional del contador público armonizado con las exigencias del nuevo régimen económico*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Trujillo.
- Sengür, E.D. (2017). Accounting Ethics Education in Developing Countries: The extent of accounting ethics education in Turkey. *The Journal of International Social Research*, 10 (53), 820-825. _
- Sepasi, S. (2019). Accounting Ethics. *International Journal of Ethics & Society (IJES) Journal homepage*, 2(1), 1-6.
- Torres, D. (2019). Ética en la Contaduría Pública Autorizada. (Trabajo de Grado). Universidad de Guayaquil)
- Valera, L., & Téllez, L. (2019). El proyecto profesional como forma de organización de la disciplina principal integradora de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. *Opuntia Brava*, 11.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

28

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL. EXPERIENCIAS EN LA CARRERA DE DERECHO

REFLECTIONS ON LEARNING IN VIRTUAL TEACHING. EXPERIENCES IN THE LAW SCHOOL

María Elena Infante Miranda¹

E-mail: uimariainfante@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0828-1383>

Carlos Ramiro Hurtado Lomas¹

E-mail: ui.carloshurtado@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7301-5447>

Scarleth Jasley Idrobo Castillo¹

E-mail: di.scarlethjic85@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4874-399X>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Infante Miranda, M. E., Hurtado Lomas, C. R., & Idrobo Castillo, S. J. (2021). Reflexiones sobre el aprendizaje en la enseñanza virtual. Experiencias en la carrera de Derecho. *Revista Conrado*, 17(80), 223-230.

RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje virtual dificulta el contacto de los educandos con la realidad que estudian, afectando el aprendizaje experiencial. El objetivo establecido es socializar una propuesta sobre la aplicación del aprendizaje experiencial en la educación virtual, para favorecer que los estudiantes adquieran el contenido tratado. Se emplearon métodos de investigación del nivel teórico y empírico al preparar el marco teórico, analizar el estado actual del objeto, elaborar la propuesta y las conclusiones, las que expresan que el aprendizaje experiencial, mediado por recursos tecnológicos, favorece la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y valores en los estudiantes, a partir de vivencias virtuales, estimulando su interacción con el objeto de estudio y enriqueciendo su reflexión sobre este.

Palabras clave:

Aprendizaje experiencial, educación virtual, recursos tecnológicos.

ABSTRACT

The virtual teaching-learning process hinders the learners' contact with the reality they study, affecting experiential learning. The established objective is to socialize a proposal on the application of experiential learning in virtual education, to encourage students to acquire the content discussed. Research methods of the theoretical and empirical level were used when preparing the theoretical framework, analyzing the current state of the object, preparing the proposal and conclusions, which express that experiential learning, mediated by technological resources, favors the acquisition of knowledge and development of skills and values in students, from virtual experiences, stimulating their interaction with the object of study and enriching their reflection on it.

Keywords:

Experiential learning, virtual education, technological resources.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza – aprendizaje se desarrolla en la actividad y mediante la comunicación de los actores que participan en el mismo: estudiantes y docentes (Hernández & Infante, 2017). Requiere de estrategias que dinamicen el aprendizaje de los alumnos y los conduzcan a participar activamente en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y de valores; es decir, en la apropiación del contenido que examina cada materia, según los objetivos trazados en el sílabo, en correspondencia con el perfil de egreso de los futuros profesionales de una carrera determinada.

Dentro de las diferentes metodologías existentes para desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje, por su relevancia se menciona el aprendizaje experiencial, la cual data de 1938 (Dewey, 1960, citado por Fuentes, 2019). Sus fundamentos teóricos se han conformado con las contribuciones de autores como Vygotsky, Piaget, y sus seguidores, entre otros (Gleason & Rubio, 2020). El aprendizaje experiencial se cimienta en el papel de la experiencia en el aprendizaje, asume como elemento esencial el aporte que representa la aplicación de los conocimientos adquiridos en la práctica.

El aprendizaje experiencial estimula la participación activa de los educandos en el proceso de enseñanza - aprendizaje, así como la colaboración entre ellos en el desarrollo de las diferentes actividades, por lo que favorece la adquisición de saberes (Fuentes, 2019). Este tipo de aprendizaje se produce en un ciclo que contempla cuatro etapas: experiencia concreta (se logra al hacer), observación reflexiva (análisis de la experiencia y sus resultados), conceptualización abstracta (conclusiones) y experimentación activa (al aplicar en la práctica, en nuevas situaciones, las conclusiones obtenidas); estas etapas no se manifiestan en orden riguroso, pueden variar, en dependencia de las circunstancias, por ejemplo, de los conocimientos previos de los alumnos.

Independientemente de que se reconoce en el contexto pedagógico contemporáneo el aporte del aprendizaje experiencial para la adquisición del contenido por parte de los estudiantes, en la práctica se manifiestan insuficiencias que atentan contra su adecuado desarrollo. Esta situación se ha apreciado en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la materia Investigación jurídica, la que se imparte a los estudiantes del Tercer Nivel de la Carrera de Derecho, de la Modalidad Híbrida, en UNIANDES, Ibarra, Ecuador, en el período académico noviembre de 2020 – marzo de 2021.

La materia Investigación jurídica prepara a los educandos para que sean capaces de diseñar, teórica y

metodológicamente, un proceso investigativo relacionado con su futura profesión en el que den solución a un problema relacionado con las ciencias jurídicas. Entre otros contenidos, trata los métodos de investigación, del nivel teórico y del nivel empírico. Al estudiar uno de los métodos del nivel empírico: la observación científica, el que requiere la percepción directa del fenómeno que se investiga (Hernández & Infante, 2018), se detectan dificultades, pues en las actuales condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde la virtualidad, cambio motivado por el confinamiento que ha tenido que efectuarse ante la pandemia provocada por el COVID – 19, no ha sido posible propiciar el contacto directo de los educandos con la realidad que estudian, lo que afecta la aplicación consecuente del aprendizaje experiencial; por ello este artículo se propone como objetivo: socializar una propuesta sobre la aplicación del aprendizaje experiencial, utilizando recursos tecnológicos como elemento mediador en las condiciones de la educación virtual, para favorecer la adquisición del contenido por parte de los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación realizada ha requerido la utilización, fundamentalmente, del enfoque cualitativo, teniendo en cuenta la naturaleza del problema científico detectado el que ha exigido la comprensión de las acciones de los sujetos. Además se ha usado el enfoque cuantitativo en el procesamiento de los datos obtenidos mediante los métodos de investigación del nivel empírico. El estudio realizado ha sido de carácter descriptivo, al revelar los rasgos esenciales del objeto de estudio.

La población está conformada por 345 estudiantes de la Carrera de Derecho, de la Modalidad Híbrida, en UNIANDES, Ibarra, Ecuador, en el período académico noviembre de 2020 – marzo de 2021. La muestra se ha seleccionado mediante el empleo de un muestreo no probabilístico, el que ha permitido, de manera intencional, elegir a los 32 estudiantes del Tercer Nivel de la carrera en ese período. La selección de la muestra ha tomado en consideración que estos alumnos desarrollan sus estudios en la Carrera de Derecho en las actuales condiciones emanadas de la pandemia producida por el COVID – 19, lo que ha implicado el tránsito de la educación presencial a la virtual, de manera acelerada, por lo que es de interés científico estudiar las características que adquiere el proceso de enseñanza – aprendizaje en este contexto.

Se ha usado el método de investigación del nivel teórico: Análisis y crítica de fuentes, empleando como procedimientos los métodos generales del pensamiento lógico: análisis-síntesis, inducción-deducción y lo histórico y lo

lógico, los que han posibilitado elaborar los fundamentos teóricos que se asumen y procesar los datos obtenidos durante la investigación.

Como método de investigación del nivel empírico se ha utilizado: la observación científica, de carácter sistemático y participante, del proceso de enseñanza – aprendizaje de la materia Investigación jurídica, asignatura que aporta decisivamente a la elaboración del Proyecto integrador del nivel que realizan los estudiantes como evaluación integradora del semestre, sin desconocer la incidencia del resto de las materias en el mismo.

El método observación científica ha demandado la elaboración de un instrumento para la recolección de datos sobre el estado actual del objeto: una guía de observación, centrada en los siguientes indicadores: participación de los educandos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, colaboración entre los estudiantes en la realización de las tareas encomendadas y la percepción del objeto de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La utilización del método de investigación del nivel empírico: la observación científica, mediante el instrumento elaborado: la guía de observación ha permitido realizar el diagnóstico sobre el estado actual del objeto de estudio en la muestra escogida de manera intencional por los investigadores: los estudiantes del Tercer Nivel de la Carrera de Derecho, de la Modalidad Híbrida, en UNIANDÉS, Ibarra, Ecuador, en el período académico noviembre de 2020 – marzo de 2021. Los resultados obtenidos se analizan seguidamente (Figura 1):

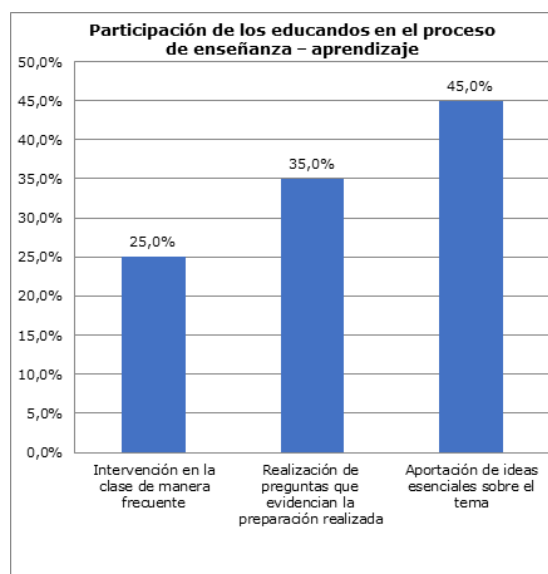


Figura 1. Participación de los educandos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El estudio realizado muestra insuficiencias en la participación de los educandos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la materia Investigación jurídica, pues esta no alcanza en todos los estudiantes el nivel que se aspira, lo que limita su aprendizaje: el 75% de los alumnos no participa de manera frecuente en la clase; las intervenciones del 65% no indican que han estudiado profundamente el tema y el 55% no aporta ideas esenciales, lo que denota insuficiente dominio del contenido, todo lo cual afecta la calidad del proceso; es necesario tener en cuenta que un proceso de enseñanza – aprendizaje, de carácter desarrollador, requiere la participación activa de los alumnos en las diversas actividades que se diseñan y se ejecutan (Hernández & Infante, 2017), lo que favorece la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y de valores (Figura 2).

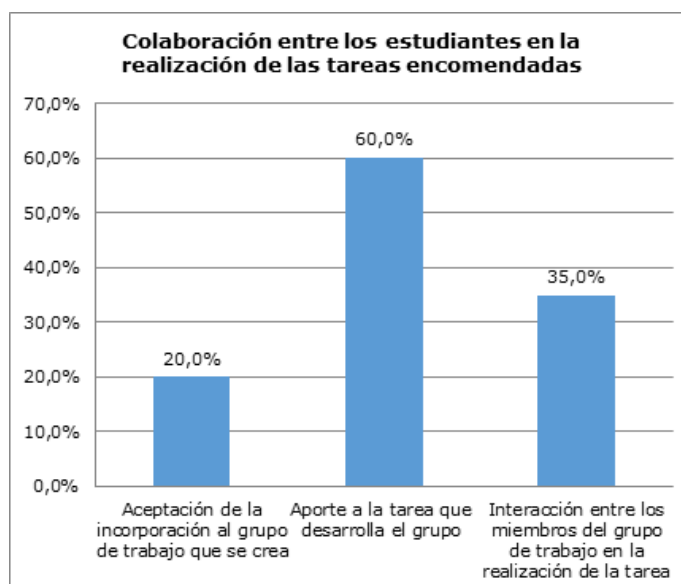


Figura 2. Colaboración entre los estudiantes en la realización de las tareas encomendadas.

En cuanto a la colaboración entre los estudiantes en la realización de las tareas encomendadas, debe señalarse que se aprecian dificultades, pues solo el 20% de la muestra seleccionada se incorpora adecuadamente a cualquier grupo de trabajo que se organiza, el 80% restante desea trabajar con determinados compañeros, les cuesta integrarse al colectivo. El 40% de los alumnos no aporta significativamente al trabajo que desarrolla su grupo, se muestran pasivos, asumiendo el rol de receptores durante la realización de la tarea. El 55% de los educandos no evidencia una apropiada interacción con sus compañeros, limitan sus respuestas y aceptan las propuestas que realizan los estudiantes que dirigen la ejecución de la actividad.

Esta situación afecta la calidad del aprendizaje, pues la colaboración entre los alumnos los motiva para ejecutar la tarea que se les asigna, de manera que puedan alcanzar los objetivos establecidos. Hay que considerar que cuando en un grupo sus miembros comparten los conocimientos, estos se incrementan, se hacen más sólidos y duraderos (Ramírez & Carrasco, 2020), de ahí la necesidad de potenciar la colaboración ente los educandos para favorecer la calidad de su aprendizaje.

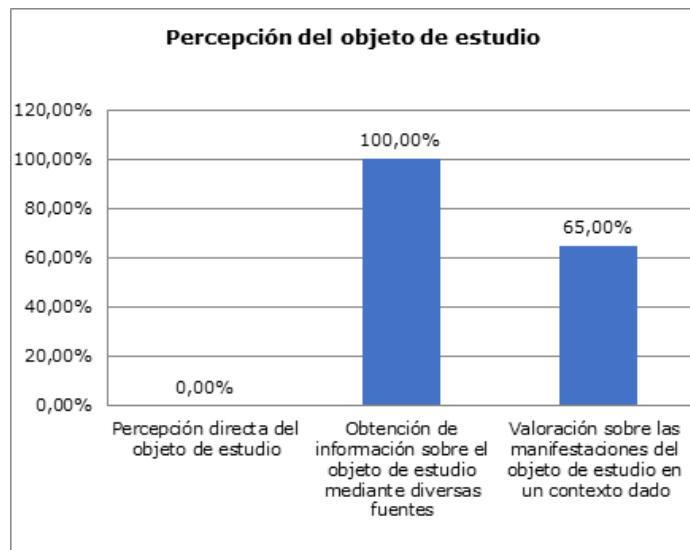


Figura 3. Percepción del objeto de estudio.

Como puede apreciarse en la Figura 3, en las actuales condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde la virtualidad, se ha obstaculizado la percepción directa del objeto de estudio por parte de los estudiantes que conforman la muestra seleccionada, los que no pueden realizar el trabajo de campo requerido debido al confinamiento que demanda la pandemia que azota al país y al mundo en general. Debido a esta situación ninguno de los alumnos ha podido realizar la observación científica, de carácter participante, de campo y sistemática, que permite interactuar de manera directa con las manifestaciones del objeto que estudian; a lo que debe añadirse que el 45% de los miembros de la muestra evidencian limitaciones en la valoración que deben realizar sobre dicho objeto, pues este solo ha sido estudiado desde fuentes documentales *on line*.

Esta situación, relacionada con la imposibilidad de continuar con la docencia de manera presencial, debido a la pandemia, la que ha exigido transitar hacia la enseñanza virtual (Cáceres, et al., 2020), hace que el objeto de estudio resulte abstracto a los estudiantes, lo que conlleva a la desmotivación por la investigación que desarrollan y afecta la comprensión de sus características esenciales.

En este escenario, los educandos han procedido a la obtención de información sobre el objeto de estudio mediante diversas fuentes digitales; este recurso les ha proporcionado datos fundamentales sobre el objeto para caracterizarlo teórica y empíricamente (Hernández & Infante, 2019), lo que resulta positivo, aunque no suple la riqueza que adquiere el contenido cuando emana de la percepción directa de la realidad.

En sentido general debe señalarse que los resultados obtenidos muestran insuficiencias en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de la materia Investigación jurídica que se imparte a los estudiantes del Tercer Nivel de la Carrera de Derecho, de la Modalidad Híbrida, en UNIANDES, Ibarra, Ecuador, en el período académico noviembre de 2020 – marzo de 2021. Esta situación afecta el cumplimiento de los objetivos establecidos en el sílabo de la asignatura e incide, de manera negativa, en el logro aquellos trazados en el perfil de egreso de los educandos; por ello se procede a la elaboración de una propuesta de solución al problema detectado.

La propuesta elaborada consiste en una estrategia didáctica orientada a estimular el aprendizaje experiencial en los alumnos, utilizando las TIC como elemento mediador en las condiciones de la educación virtual, de manera que se favorezca la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades y de valores, lo que contribuye a su formación integral. La estrategia diseñada está conformada por cuatro etapas y sus respectivas acciones, enfocadas en potenciar la importancia de la experiencia en el aprendizaje de los educandos (Fuentes, 2019).

Las etapas en las que se estructura la estrategia son las siguientes: determinación del objeto de estudio, caracterización teórica y empírica de dicho objeto, mediante la utilización de recursos tecnológicos y valoración de la situación actual del objeto de estudio. La estrategia elaborada se fundamenta en la utilización de recursos tecnológicos como elemento mediador en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Hernández, et al., 2019), dadas las condiciones en las que se desarrolla en la actualidad, de manera virtual, debido a la pandemia que vive el mundo. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de la estrategia elaborada.

A partir del problema profesional que se establece para el Tercer Nivel de la Carrera de Derecho, relacionado con la participación ciudadana en espacios y procesos socio organizativos, se determina como objeto de estudio de la investigación a desarrollar por los estudiantes: la participación del pueblo afroecuatoriano en procesos políticos y de toma de decisiones.

Posteriormente se orienta a los educandos la caracterización teórica de dicho objeto, fundamentándolo a partir de lo estipulado en la Constitución de la República (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), la cual establece los derechos y obligaciones de los ecuatorianos. En la Segunda sección: reconocimiento de derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, en los Artículos 56 y 58, expresa que las comunidades, pueblos y nacionalidades forman parte de un Estado único e indivisible.

Debe mencionarse que las comunidades, pueblos y nacionalidades poseen derechos colectivos que además de estar estipulados en la Constitución de la República del Ecuador, se encuentran en la ley y los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos que sirven para fortalecer su identidad, cultura, y tradiciones.

El pueblo afroecuatoriano se caracteriza por *“tener una historia que ha sido invisibilizada por más de cinco siglos. Retomar su memoria constituye un elemento clave para el reconocimiento de sus aportes a la construcción de la actual sociedad ecuatoriana”* (Guerrero, 2017, p. 23). En consecuencia, tratar de incluir la contextualización histórica de este colectivo involucra una ruptura con la visión tradicional y estereotipada con la que se ha observado este proceso.

Intencionalmente se determina realizar el estudio de la situación actual del objeto en la Comunidad “El Juncal”, ubicada en la Parroquia de Ambuqui, en el Cantón San Miguel de Ibarra, provincia de Imbabura, en el periodo noviembre de 2020 a marzo de 2021, lo que permite la caracterización empírica de dicho objeto. La investigación se desarrolla mediante la consulta de fuentes virtuales que propician la información necesaria para que los estudiantes puedan definir los rasgos esenciales del objeto que investigan.

La investigación documental permite a los educandos localizar fuentes de información, disponibles en la web, sobre la participación del pueblo afroecuatoriano en procesos políticos y de toma de decisiones. Para ello utilizan textos de carácter jurídico como la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), la que refrenda los derechos de este pueblo; además, los alumnos estudian la manifestación del objeto en la práctica mediante diferentes materiales audiovisuales como:

- Reportaje - Pueblo Afroecuatoriano (Defensoría del pueblo de Ecuador, 2016b).
- Derechos del Pueblo Afroecuatoriano (Defensoría del pueblo de Ecuador, 2016a).

- Afroecuatorianos. Historia (Moya, 2014).
- Difusión de la Cultura de pueblo afroecuatoriano (Ecuador. Universidad Politécnica Estatal del Carchi, 2016).
- Valle del Chota cultura y tradición (TVC en la comunidad, 2019).

La investigación desarrollada por los estudiantes les permite realizar una valoración sobre la situación actual del objeto de estudio, reconociendo sus derechos y analizando la necesidad de respetarlos, de preservar sus tradiciones, costumbres y aportes a la cultura nacional y universal, en fin, su identidad cultural, el tesoro máspreciado de una nación, en tiempos de globalización neoliberal, la que impone modelos culturales foráneos a las raíces autóctonas de los pueblos (Hernández, et al., 2016), por lo que los valores culturales de los afroecuatorianos deben ser respetados como uno de sus derechos esenciales.

Desde luego que, al hablar del pueblo afroecuatoriano, se enfatiza que este se relaciona con distintas dinámicas que tiene como cultura, pues no hay conformación de identidades separadas de contextos culturales; cabe aclarar que en Ecuador donde la figura de la cultura afroecuatoriana es muy diferente al resto de la región, es posible notar como todavía en los tiempos actuales este grupo sigue siendo excluido de las políticas públicas, especialmente en lo referente a salud, educación y mejoramiento de las condiciones de vida en las áreas rurales. A estos aspectos hay que añadir las escasas posibilidades de participación en el sistema político.

A lo largo de la colonia los grupos afroecuatorianos se asentaron en la Costa norte y en la Sierra norte de Ecuador. A pesar de que los pueblos afro no son originarios de los territorios que en la actualidad habitan, no se puede desconocer su presencia y la posesión ancestral de tierras. En la actualidad tanto los grupos afro de la Sierra norte como los de la provincia de Esmeraldas se encuentran en plena fase de constitución de sus organizaciones de base y de segundo grado.

Desde la perspectiva de los programas de desarrollo se trata, por otra parte, de incluir las demandas de los afroecuatorianos, con participación de los representantes de las organizaciones por medio del Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador denominado PRODEPINE, que tuvo su inicio en el año 1995 hasta el año 2004 (Guerrero, 2017). No obstante, los representantes de los pueblos afros han dejado en claro que la índole de sus reivindicaciones guarda cierta distancia con la de los indígenas y que, por tanto, merecen una atención específica por parte del Estado ecuatoriano.

Es por ello que, los afroecuatorianos con ayuda de representantes en los órganos de poder estatal y en los gobiernos seccionales como municipios y concejos provinciales además de la Ley de Derechos Colectivos de los Pueblos Negros Afroecuatorianos (Ecuador. Congreso Nacional, 2006), y la Constitución de la República (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), tratan de recuperar un rasgo identitario de la cultura negra que supone no sólo una forma de organización del espacio, sino también una recuperación de la lengua y el sentido de pertenencia a una comunidad.

Como puede apreciarse, a través del ejemplo presentado, la estrategia didáctica diseñada, conduce a los estudiantes, a partir de sus etapas y acciones, a la determinación, caracterización y valoración del objeto de estudio. La información que obtienen mediante la investigación documental, de fuentes en línea, los acerca a dicho objeto, a sus manifestaciones en la realidad, les aporta experiencias, de carácter virtual, las que hacen más vívido el aprendizaje, el cual se favorece a partir de la experiencia que adquieren los alumnos y contrarresta, en parte, la situación relacionada con la imposibilidad de realizar el trabajo de campo que se necesita para el estudio del objeto que se ha seleccionado.

Una experiencia, según el Diccionario de la Real Academia Española (2019), evidencia haber sentido, conocido o presenciado algo, es decir, la experiencia emana de las vivencias de una persona respecto a un fenómeno determinado. En un sentido más amplio debe entenderse que *“la experiencia se constituye en el proceso de la interacción entre el hombre social y el mundo exterior, en el proceso de la actividad práctica, durante el cual el hombre modifica la naturaleza y a sí mismo”* (Ludin & Rosental, 1961, p. 33), en suma, la experiencia emerge de la interacción del individuo con la realidad social.

En el campo educativo se reconoce el aporte de la experiencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se asume que el aprendizaje experiencial facilita la interrelación de los estudiantes con el objeto de estudio, así como con sus compañeros, estimulando la reflexión sobre los conocimientos adquiridos (Fuentes, 2019), pero en el actual contexto, signado por el necesario tránsito hacia la enseñanza de manera virtual, debe admitirse que se hace muy difícil establecer una relación directa de los educandos con el objeto de estudio para lograr su percepción del mismo, y por lo tanto la adquisición de experiencias que enriquezcan el aprendizaje y afiancen los conocimientos, así como las habilidades y los valores relacionados con estos.

Como se sabe, ha sido necesario transformar el escenario de la enseñanza tradicional, la manera de enfocar la enseñanza y la de estimular el aprendizaje de los educandos pues, pese a las limitaciones existentes, se ha requerido pasar de la enseñanza presencial a la virtual (Picón, 2020). Todo ha ocurrido en breve tiempo, a pesar de las dificultades para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de manera virtual, debido a factores socioeconómicos que impiden a todos los estudiantes acceder a internet de calidad y contar con los recursos tecnológicos necesarios, ha sido una opción válida para desarrollar el proceso en un contexto que ha exigido el confinamiento como vía para sobrevivir en medio de la pandemia que azota al mundo (Echeita, 2020).

Este fenómeno educativo, el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de manera virtual, puede analizarse a partir de su lado positivo: representa la posibilidad de la continuidad de los estudios; no obstante, su análisis debe ser más profundo al no ignorar los problemas que entraña, pues no se cuenta con todas las condiciones para desarrollar apropiadamente la enseñanza virtual, tanto en lo referente al acceso a la tecnología como en su dominio. En estas circunstancias surgen innumerables interrogantes en la comunidad educativa; una de ellas es la relacionada con el aprendizaje experiencial: ¿debe renunciarse a sus ventajas?, ¿puede desarrollarse en las actuales condiciones?

Pueden expresarse diversas respuestas, la investigación realizada, indica la necesidad de estimular el aprendizaje experiencial como una de las vías para promover la apropiada preparación de los educandos. En el contexto de la enseñanza virtual, se considera conveniente favorecer el aprendizaje experiencial utilizando recursos tecnológicos como mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje; en criterio de estos autores, en la sociedad digital el docente debe estimular el uso de la tecnología en el aprendizaje, aprovechando los conocimientos que poseen los estudiantes sobre su uso en la vida cotidiana.

En la actualidad, el indetenible desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones sitúa a los educadores el reto que constituye su empleo dinámico y creativo, en el proceso de enseñanza -aprendizaje, escenario en el cual debe desarrollarse el aprendizaje experiencial mediado por dichas tecnologías. En un contexto que impide que los estudiantes se interrelacionen de manera directa con la realidad que los circunda, en aras de cuidar su salud y la de sus familiares, emergen diversas oportunidades para enriquecer su aprendizaje, de hacerlo más vívido, mediante el uso de recursos de carácter tecnológico, los que son esenciales en la educación virtual.

La investigación desarrollada permite aseverar que, en las condiciones de la educación virtual resulta apropiado optar por la utilización de los recursos tecnológicos de los que se dispone para desarrollar el aprendizaje experiencial en los estudiantes, los que en medios digitales obtienen la información que requieren sobre las características del objeto de estudio, al no poder desarrollar la percepción directa del mismo. El aprendizaje experiencial se centra en la utilización de la experiencia en el aprendizaje de los estudiantes, toma como base, fundamentalmente, la aplicación de los saberes adquiridos en la práctica educativa que se desarrolla.

La propuesta mencionada sobre el empleo de recursos tecnológicos en el aprendizaje constituye una opción a utilizar en la actualidad, cuando ha sido necesario asumir la educación virtual en momentos en los que no ha sido posible dar continuidad a la docencia de manera presencial, lo que no quiere decir, que reemplace totalmente la percepción directa del objeto de estudio, en sus condiciones reales, pues el contacto directo con la realidad, aporta a su conocimiento profundo y a su valoración, pero, sin dudas, la propuesta elaborada es una vía apropiada a utilizar en tiempos de confinamiento.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones en el ámbito educativo propician la interacción de los estudiantes con el contenido de enseñanza – aprendizaje, que adquieran experiencias respecto a este. Permiten a los estudiantes desarrollar vivencias relacionadas con dicho objeto, lo que favorece su reflexión sobre el objeto que estudian, así como la asimilación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades y de valores en los educandos, todo lo cual se manifiesta cuando son capaces de aplicar lo estudiado en otras situaciones de aprendizaje.

CONCLUSIONES

En el complejo contexto actual se ha transitado hacia la educación virtual de manera acelerada en cumplimiento del confinamiento que ha exigido la pandemia provocada por el COVID – 19, en este escenario, el sistema educativo no renuncia a los beneficios que aporta el aprendizaje experiencial, el que se realiza utilizando las bondades de los recursos tecnológicos como un elemento mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El aprendizaje experiencial, mediado por recursos tecnológicos, favorece la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y de valores en los estudiantes, a partir de las potencialidades que representan las vivencias, adquiridas de manera virtual, para la asimilación del contenido, lo que estimula su interacción con el objeto

de estudio y enriquece su reflexión y su valoración sobre este.

La estrategia didáctica elaborada estimula el aprendizaje experiencial en los alumnos al transitar por sus diferentes etapas y desarrollar las acciones concebidas, las cuales permiten la determinación del objeto de estudio, su caracterización teórica y empírica, mediante la utilización de fuentes de información en línea y la valoración de su situación actual, aprovechando las bondades de los recursos tecnológicos como elemento mediador en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cáceres, J., Jiménez, A., & Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de educación para la Justicia*, 9(3), 199-221.
- Defensoría del pueblo de Ecuador. (2016a). Derechos del Pueblo Afroecuatoriano. (YouTube). https://www.youtube.com/watch?v=msGMK4_5YnE
- Defensoría del pueblo de Ecuador. (2016b). Reportaje - Pueblo Afroecuatoriano. (YouTube). <https://www.youtube.com/watch?v=TNEi607IQCE>
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República. Registro Oficial N. 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Ecuador. Congreso Nacional. (2006). *Ley de Derechos Colectivos de los Pueblos Negros Afroecuatorianos*. Registro Oficial 275. https://obi.itb.edu.ec/public/docs/ley_de_derechos_colectivos_de_afroecuatoriano.pdf
- Ecuador. Universidad Politécnica Estatal del Carchi. (2016). Difusión de la Cultura de pueblo afroecuatoriano. (Youtube). <https://www.youtube.com/watch?v=TP19HuLLxQ>
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Fuentes, D. (2019). Aportes del aprendizaje experiencial a la formación de estudiantes de enfermería en psiquiatría: Estudio cualitativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 833-851.
- Gleason, M. A., & Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2), 279-298.

- Guerrero, E. (2017). *Guía Informativa: Discriminación hacia el pueblo afroecuatoriano y su representación en los medios de comunicación*. FLACSOANDES.: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56766.pdf>
- Hernández, R. C., & Infante, M. E. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación y Educadores Universidad de La sabana*. 20(1), 27 – 40.
- Hernández, R. C., & Infante, M.E. (2018). *Las técnicas de consenso en la investigación científica: reflexiones teórico-prácticas*. Jurídica del Ecuador.
- Hernández, R. C., & Infante, M.E. (2019). Fundamentos filosóficos generales del materialismo dialéctico para la investigación científica. *Revista Cuadernos fronterizos (En línea) Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*, 44 (14), 16 – 19.
- Hernández, R. C., Infante, M. E., & Córdova, C. A. (2016). *Identidad cultural e Informática: retos al docente en la contemporaneidad*. Mendieta.
- Hernández, R. C., Infante, M.E., Rivadeneira, F., Galeano, C., & Rosero, M. (2019). Herramientas informáticas de apoyo a la redacción del texto científico. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)*, 16 (31), 71 - 82.
- Ludin, P., & Rosental, M. (1961). *Diccionario de filosofía y sociología marxista*. Orbe.
- Moya, O. (2014). Afroecuatorianos. Historia. (YouTube). <https://www.youtube.com/watch?v=Yt-PogXxs-g>
- Picón, M. L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro educacional*, (34), 11-34.
- Ramírez, J. C., & Carrasco, S. A. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea, una aproximación empírica al discurso socioemocional de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-12.
- Real Academia Española. (2019). Experiencia. *Diccionario de la lengua española*. RAE. <https://dle.rae.es/experiencia>
- TVC en la comunidad. (2019). *Valle del Chota cultura y tradición*. (YouTube). <https://www.youtube.com/watch?v=l8cQhOZCtZI>

29

EL LIDERAZGO DIRECTIVO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

THE DIRECTIVE LEADERSHIP OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

Elva Córdova Ramírez¹

E-mail: elvacor-14@outlook.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9159-083X>

Icela Rojas Idrogo¹

E-mail: rojasice@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3125-4615>

Sara Marín Ruiz¹

E-mail: saraliciamarin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4008-3712>

¹ Universidad Cesar Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Córdova Ramírez, E., Rojas Idrogo, I., & Marín Ruiz, S. (2021). El liderazgo directivo de las instituciones educativas: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 231-236.

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito determinar la orientación del liderazgo directivo de las Instituciones Educativas. Para el desarrollo se tuvo en cuenta los artículos más recientes con la finalidad de determinar la orientación y actuación del liderazgo. Por cuanto, se pudo reconocer que existe la necesidad de valorar los niveles de liderazgo y el impacto en la formación en la práctica educativa, el reconocimiento de prácticas y estrategias que despliegan los directivos en los contextos para que se instaure una cultura de inclusión social, proporcionando una formación de calidad y apoyo de los equipos directivos. Un análisis de la actuación que adoptan los líderes directivos en las instituciones educativas debe basarse en la eficacia y el compromiso teniendo en cuenta las competencias y capacidades sustentadas en cuatro pilares como en gestión de los aprendizajes, pensamiento estratégico, trabajo en equipos y relaciones personales. El valor de la actuación de los líderes directivos se fundamenta en la profesionalidad de la actuación que estará conectada con la gestión, desarrollo de la calidad y la eficiencia de los aprendizajes que fomentan los docentes, empleo de recursos, aplicación de normas; constituyéndose los directivos en guías emocionales y profesionales para conseguir el desarrollo de las personas que lideran.

Palabras clave:

Liderazgo, directivo, instituciones educativas.

ABSTRACT

The purpose of this article is to determine the orientation of the directive leadership of Educational Institutions. For the development, the most recent articles were taken into account in order to determine the orientation and performance of the leadership. Inasmuch as, it was possible to recognize that there is a need to assess the levels of leadership and the impact on training in educational practice, the recognition of practices and strategies that managers deploy in the contexts so that a culture of social inclusion is established, providing quality training and support for management teams. An analysis of the performance adopted by executive leaders in educational institutions must be based on effectiveness and commitment, taking into account the competencies and capacities based on four pillars such as learning management, strategic thinking, teamwork and personal relationships. The value of the performance of the directive leaders is based on the professionalism of the performance that will be connected with the management, development of the quality and the efficiency of the learning that the teachers promote, use of resources, application of standards; managers becoming emotional and professional guides to achieve the development of the people they lead.

Keywords:

Leadership, manager, educational institutions.

INTRODUCCIÓN

Desde una óptica social se espera que la actuación de los líderes adopte posturas acordes a la solvencia profesional, moral y ética y son juzgados por las leyes civiles por una mala o buena gestión en las instituciones del estado e inclusive en las privadas.; o bien dentro de los grupos sociales. Al ejercer esta función los directivos tienen cierta presión para dirigir y ejercer su función en una institución educativa. Por ello, agrega, que esta función debe ser ejercida gracias a la colaboración de los integrantes de la comunidad educativa. Este liderazgo debe tener en cuenta el desarrollo del e estudiantado a nivel local, regional, nacional e internacional para orientar los esfuerzos en razón de mejoras de estándares educativos (Muñoz & Charro, 2018).

El sistema educativo peruano necesita tener directivos que cumplan con su función y tengan un compromiso con la comunidad del entorno de la institución educativa empoderándoles para que transformen las carencias en oportunidad de logro. Esto lleva a fortalecer las interacciones entre los miembros de la comunidad. Es de trascendencia que los directivos sean los que impulsen las actividades de la institución educativa facilitando el progreso y cumplimiento de objetivos institucionales (Estrada, 2018). La tarea de los directivos se inicia con la sensibilización de los demás actores para alcanzar que estos se involucren incluyendo los padres de familia. Esto se alcanza cuando el líder actúa de manera asertiva ejecutando su rol de líder, aunque esto parece ser una utopía, pero es posible que se alcance cuando el directivo adopta una actitud de compromiso con la institución que dirige.

Para Fuentes & Pérez (2019), los padres de familia mantienen altas expectativas que la institución educativa responda de acuerdo a las demandas del contexto. Por ello exigen a los líderes de la institución un adecuado y mejor desempeño en el actuar de modo eficiente, eficaz y efectivo. De aquí que el rol del directivo se muestra eficaz cuando una decisión que se toma favorece el desarrollo de actividades emprendidas reflejándose la eficiencia en las decisiones que se toman para alcanzar resultados esperados propuestos en los objetivos.

En el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje que existe ciertas insatisfacciones de los docentes en la formación que se imparte en las instituciones educativas cuyos directivos asumen el rol de líderes para las mejoras en los aprendizajes de los estudiantes. Según Bozú e Imbernón (2016) los enfoques tradicionales de los procesos de formación del estudiantado fueron la forma tradicional de practicar y abordar la docencia. A esto se suma la poca valoración que se da a los procesos de formación

del estudiantado que se contrapone a los bajos impactos que se observa en el quehacer pedagógico.

Es baja la valoración que se tiene de los procesos formativos por cuanto se requiere un análisis y reflexión profunda de las formas de educación que se van ejecutando. Es necesario tener un reconocimiento que las acciones docentes que ejecutan los docentes no sólo es producto de su formación inicial, sino que corresponde a procesos complejos de formación bajo determinadas condiciones sociales, personales y culturales que se entrecruzan en los contextos educativos. En educación no sólo existe las actitudes academicistas sino perspectivas de procesos formativos que van acompañando al desarrollo de la profesionalidad.

Para Hallinger (2019), desde Chile explica que existe pocas investigaciones sobre liderazgo educativo. Al realizar una revisión bibliográfica de las investigaciones desde los años del 2008 al 2019 concluyeron que la investigación en este aspecto está recién en una etapa emergente. Es necesario generar saberes sobre el tema de liderazgo directivo y sus implicancias en los cambios en los últimos 13 años. Los modelos sobre liderazgo directivo se impulsan a través de políticas para fortalecer la capacidad de los directivos. Plantean hacer caso a la documentación que prescribe que la labor de facilitación y directivo de la escuela deben tener un marco donde se potencia las capacidades para el mejoramiento de los procesos de la institución. En los procesos de gestión en la escuela se vive tensos por los modelos de rendición de cuentas que limitan el desarrollo escolar por la labor centralista que ejercen estos modelos.

Muchas veces la normativa y la orientación centralista se encuentra alejada a la práctica de liderazgo escolar pedagógico por ello se busca que las escuelas adapten las preceptivas pedagógicas de los gobiernos a las instituciones. Estas adaptaciones demandan de un tacto investigativo para que se acoplen propuestas y formas de actuación pedagógica a la entidad educativa para el mejoramiento de la escuela partiendo del contexto. Por lo que Valenzuela & Montecinos (2017), explican que las decisiones de los gobiernos y ministerios tiene impactos en el actuar de los directivos y docentes dentro de la institución. Estas formas de actuación se perciben en los padres de familia y la comunidad como contrario a la enseñanza y trato al estudiante y la educación por lo que las respuestas son inmediatas como reducción de matrículas, disminución del valor social de la institución educativa y sienten el poco a la vulnerabilidad familiar y comunal.

Para Anderson (2010), en Chile se ha implantado las formas de inclusión social en las escuelas y comunidades con rasgos de largo plazo, modificación de creencias, nuevos enfoques, recursos didácticos y desarrollo de capacidades. Estos cambios repercuten en la escuela como nueva visión institucional, nuevas concepciones en los docentes, nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje. Krichesky & Murillo (2010), refieren que esta actuación implica el aprecio y la valoración a la diversidad en la institución educativa. Esto cambia el sentido educativo porque se busca que las nuevas concepciones se vinculen de modo directo a la cultura bajo la reflexión y transformación de la práctica docente con la finalidad de formar líderes educativos especialmente en los directivos institucionales. Se incluye micro políticas institucionales donde se percibe la resistencia o sumisión de los directores frente a decisiones gubernamentales de la reforma.

La investigación es importante en la medida que se determine la actuación del liderazgo directivo en este nuevo contexto del orden mundial donde las instituciones tienen que ofrecer ofertas ante demandas muy exigentes de una comunidad educativa y de los padres de familia en función del entorno actual que nos envuelve.

Desde el punto de vista metodológico es importante porque reconstruye formas de actuación de los líderes directivos en los contextos institucionales diversos, bajo determinadas concepciones de guía y orientación a los actores de la formación de nuevas generaciones. En este sentido se formará una concepción a partir de las percepciones que se tienen del actuar de los líderes en estos tiempos modernos. Para alcanzar este cometido se hace uso del análisis documental bajo determinadas líneas de trabajo hasta alcanzar el cumplimiento de los objetivos.

El objetivo general es determinar la orientación del liderazgo directivo de las Instituciones Educativas a partir de una revisión bibliográfica. Los objetivos específicos son reconocer las fuentes recientes de información importantes que tienen coincidencia con la temática del liderazgo directivo. Analizar la orientación que adoptan los líderes directivos en la actuación en las instituciones educativas en estos tiempos a partir de una revisión bibliográfica. Reconocer el valor del actuar de los líderes directivos en las instituciones educativas en beneficio de la formación de la niñez y de la adolescencia.

METODOLOGÍA

Para el presente artículo de revisión se ha hecho uso del método de la Investigación Bibliográfica, en la que se han tenido en cuenta el análisis de las principales bases de datos para la cual se han trabajado técnicas de análisis

documental, mediante el uso de un gestor bibliográfico en donde se ha establecido una base de datos simplificada que ayudo a la sistematización y redacción del artículo.

La bibliografía analizada ha sido elegida de acuerdo a criterio de revistas relacionadas al área de educación procurando que la información sea la más actualizada posible y para la elección de los temas se han tenido en cuenta los descriptores o palabras clave considerados en el resumen y al objetivo general del presente artículo y que han sido buscados en las principales bases de datos de revistas indexadas. Para la presente revisión bibliográfica se ha tenido en cuenta principalmente el análisis de artículos científicos y otros documentos como libros electrónicos.

DESARROLLO

Peña & Semblet (2019), sostienen que al interior de los grupos se gestiona un liderazgo de las personas que más influyen en las masas. Estos liderazgos obedecen a la imitación de modelos macropolíticos y micropolíticos que tienen como fuentes los conflictos sociales que se reproducen como prácticas en las instituciones educativas. Estos conflictos socioeducativos generan consecuencias negativas en las relaciones interpersonales en la escuela. La tarea que les compete a los líderes directivos disminuir las tensiones generadas por los grupos estudiantiles y los actores directivos.

Carrasco & González (2017), ejecutaron una investigación relacionada con el liderazgo y la inclusión social como formas de desafío del liderazgo directivo. Los autores analizan la percepción de la inclusión escolar en un conjunto de directivos participantes en las funciones de directivos. En la comprensión del liderazgo se desarrolló como un factor que lleva consigo una transformación en las relaciones pedagógicas, sociales y de gestión que fomentan el trato horizontal en la diversidad para generar espacios inclusivos. Otro elemento analizado corresponde a los mecanismos de las políticas públicas que no alcanzan a desarrollar de modo efectivo una comunicación de comprensión en las comunidades escolares lo que trae como consecuencia respuestas incorrectas contestatarias de no acatamiento o resistencia a la autoridad. Esta situación bloquea la dinámica comunicativa entre directivos y estudiantes cerrándose los espacios de participación y colaboración con base en la confianza generadora de una cultura de inclusión.

Romero, et al. (2020), exponen que para la formación de líderes directivos primero es necesario desarrollar evaluaciones sistemáticas que evidencien los niveles de liderazgo y el impacto en la formación en la práctica educativa en las instituciones. En el estudio expone la comprensión

y análisis que se ha tenido en la observación de los líderes como la autoconfianza que se desarrolla producto de la intervención de factores en las relaciones entre actores de la institución; encontrándose como los principales factores que obstaculizan la falta de condiciones institucionales y la entereza para la asunción de cargos directivos. En los resultados observan que existe una alta valoración de los planes formativos considerando un plan formativo con exigencias de la función del cargo transfiriendo a los aprendizajes. Esto significa que las decisiones de los directivos afectan de uno u otro modo en los aprendizajes de los estudiantes.

Rodríguez & Acosta (2020), sustentan que los directores de estos contextos mantienen algún éxito que facilitan mejoras y cambios que tienen como base una visión corresponsable teniendo como expectativa el desempeño de las personas de la comunidad. En estos contextos vulnerables los directores líderes tienen la tarea junto con sus colaboradores el diagnóstico de los aprendizajes, las condiciones de los estudiantes, los procesos educativos de la escuela, seleccionar mediante propuesta las estrategias de mejora y la permanencia de los estudiantes en la escuela a fin de generar oportunidades para la continuidad de estudios para que se acceda espacios de trabajo. Esto incluye la formación en ciudadanía y derechos laborales. En estos contextos se observó la gestación de un liderazgo consciente para disminuir las barreras, inequidad y asimetrías de exclusión asimilando a las nuevas perspectivas teóricas sobre inclusión social.

Aparicio, et al. (2020), en un trabajo desarrollado sobre cambio educativo y liderazgo directivo plantean que el liderazgo instruccional fortalece las competencias en las comunidades de profesionales. La experiencia investigativa se desarrolló mediante el apoyo de los equipos directivos para el cambio y fortalecimiento de las capacidades de respuesta a exigencias que le son intrínsecas a la escuela. Las tareas de los líderes directivos transitan por dificultades y desafíos que tienen que afrontar los equipos bajo la reflexión de los planes programados e implementados con coherencia al contexto y la misión determinada para el desarrollo institucional. En este contexto las prácticas de liderazgo deben buscar estrategias para la mejora de las condiciones laborales de los equipos de trabajo para el establecimiento del diálogo y el uso de las metodologías innovadoras aplicables al contexto. En fin, todo este trabajo tiene que ver con acciones de apertura bajo enfoques de corresponsabilidad y de trabajo para hacer frente al contexto educativo moderno de nivel internacional.

Franco (2019), propone la generación de líderes directivos diferentes para un nuevo contexto de orden mundial.

Las funciones que les corresponden a estos directivos deben caracterizarlos por la función proactiva, cumplimiento de metas y con resultados, liderazgo que optimice los procesos de aprendizaje de la formación básica (niños y adolescentes), forjadores de una educación de calidad. Esto implica evitar siempre la deficiente, preparación académica y la actitud negativa hacia el desarrollo que son factores que bloquean el desarrollo de la formación en las generaciones. Asimismo, conlleva a dinamizar los procesos de cambio en las relaciones escuela-familia-estudiante con el fin de potenciar los aprendizajes de las futuras generaciones. En este aserto se encuentra la satisfacción de las expectativas de los padres de familia quienes siempre demandan de una educación que le sirva al estudiante para que mejore su futuro en base a la conciencia de un servicio de calidad en función del niño y adolescente generando climas propicios.

El perfil del líder se construye a partir de conocimientos específicos de cada profesión y; por su parte Goleman (2014), en base a competencias socioemocionales. Las dos actúan estrechamente emparentadas para alcanzar los objetivos institucionales. La profesionalidad estará conectada con la gestión desarrollo de la calidad y la eficiencia de los aprendizajes desarrollados por los docentes, empleo de recursos, aplicación de normas. Lo socioemocional se vincula con lo intrapersonal: autogestión, autoconciencia, gestión de relaciones. Los directivos deben ser guías emocionales y profesionales para conseguir el desarrollo de las personas que lideran. Los directivos alcancen un liderazgo directivo será cuando exhiban capacidades de guías y compromiso para la comunidad educativa.

La acción directiva debe basarse en la eficacia y el compromiso teniendo en cuenta las competencias y capacidades sustentadas en cuatro pilares como en gestión de los aprendizajes, pensamiento estratégico, trabajo en equipos y relaciones personales. En este sentido Oriol, et al. (2011), sostienen que no existe un modelo único de liderazgo y que la institución educativa demanda de un modelo singular que junto con los rasgos contextuales externos e internos alcancen en funcionamiento óptimo de la entidad educativa.

Se plantea cuatro formas de estilos de liderazgo directivo escolar que a cada uno le corresponde un director tecnocrático que busca la productividad y eficiencia; el director humanista que desarrolla las relaciones entre sus miembros; director educativo centrado en el desarrollo curricular; director cultural que busca la identidad institucional. Por lo que Weinstein & Muñoz (2017), plantean que lo que debe ejercerse corresponde a un liderazgo democrático, comunitario y participativo que contribuya a potenciar a

la institución educativa y la mejora del clima laboral requiriendo de una actualización sostenida en la formación de los directivos, docentes recursos y estrategias.

Una definición de liderazgo desde el punto de vista etimológico proviene de una palabra del inglés “lead” que es una acción que significa capacidad para conducir un grupo de personas. Desde un punto de vista funcional el Ministerio de Educación en Perú (2014), indica que es la autoridad quien guía o conduce. Esta palabra lleva consigo la idea de prestigio, poder o autoridad. Para Madrigal (2011), el liderazgo directivo consiste en *“la capacidad de influir en los demás, en las actitudes conductas y habilidades de dirigir, orientar, motivar, vincular, integrar y optimizar el quehacer de las personas y grupos para lograr los objetivos deseados”*.

La capacidad y poder no se mide en lo que puede hacer el líder; por el contrario, se mide en razón de cuanto poder o influjo ejerce en los otros para que desarrollen acciones teniendo en cuenta los objetivos institucionales. Si el líder alcanza los objetivos entonces se genera el prestigio que servirá de ejemplo y empoderamiento del líder en la guía a los grupos o instituciones desarrollando talentos no sólo en él sino en los seguidores.

Para Ryan (2016), un buen liderazgo directivo en las aulas impulsa el trabajo colaborativo en conjunto y no desarrolla prácticas tradicionales discriminatorias y de persecución a los docentes y personas que se oponen a las decisiones de mando institucional que es frecuente en las escuelas del estado. El trabajo institucional se observa como un desarrollo colectivo donde la inclusión, a idea de todos, la participación activa, el compromiso, la solidaridad está presente en todo momento; siempre está presente la comunidad escuela.

Desde este punto de vista se considera que tener un liderazgo directivo en la institución es un atributo que se relaciona las habilidades innatas personales, formativas y experienciales con la labor de dirigir a los demás bajo consensos, aceptación general, trabajo en conjunto desprovisto de ideas y prácticas discriminatorias y de mal gusto. Esto implica la práctica de valores éticos fundamentales en los diferentes niveles a partir del ejemplo y compromiso y no del cálculo egoísta, la discriminación y el rumor que hacen daño a la organización.

El liderazgo directivo en la actualidad trae consigo complejos y diversos conceptos que involucran al desarrollo de las instituciones educativas y empresariales. La principal acción que deben alcanzar los líderes directivos es la influencia en la conducta de los demás para alcanzar los objetivos institucionales. esto facilitará el desarrollo de las habilidades y capacidades de sus miembros. Las

habilidades del líder radican en poseer autonoconimiento, autocontrol, motivación y la comprensión de la emotividad y conducta de los miembros para saber actuar con empatía y comunicación asertiva.

CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica permite reconocer que existe la necesidad de desarrollar evaluaciones sistemáticas que evidencien los niveles de liderazgo y el impacto en la formación en la práctica educativa en las instituciones, el reconocimiento de prácticas y estrategias que despliegan los directivos en los contextos vulnerables para que se instaure una cultura de inclusión social, proporcionando una formación de calidad en los estudiantes y apoyo de los equipos directivos para el cambio y fortalecimiento de las capacidades de respuesta a exigencias que le son intrínsecas a la escuela.

Un análisis de la orientación que adoptan los líderes directivos en la actuación en las instituciones educativas debe basarse en la eficacia y el compromiso teniendo en cuenta las competencias y capacidades sustentadas en cuatro pilares como en gestión de los aprendizajes, pensamiento estratégico, trabajo en equipos y relaciones personales

El valor de la actuación de los líderes directivos se fundamenta en la profesionalidad de la actuación que estará conectada con la gestión, desarrollo de la calidad y la eficiencia de los aprendizajes que fomentan los docentes, empleo de recursos, aplicación de normas; constituyéndose los directivos en guías emocionales y profesionales para conseguir el desarrollo de las personas que lideran.

Un buen liderazgo directivo en las aulas impulsa el trabajo colaborativo en conjunto y no desarrolla prácticas tradicionales discriminatorias y de persecución a los docentes y personas que se oponen a las decisiones de mando institucional que es frecuente en las escuelas del estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio Molina, C. A., Sepúlveda López, F., Valverde Huincatripay, X., Cárdenas Merino, V., Contreras Sanzana, G., & Valenzuela Ravanal, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración Universidad-Escuela. Páginas De Educación, 13(1), 19-41.
- Bozu, Z., & Imbernon Muñoz, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20(3), 467-492.

- Carrasco, A., & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Revista. Educación y Ciudad*, 33, 63-74.
- Estrada, E. J. (2018). Estrategia para el perfeccionamiento de la función directiva en relación con la mejora del desempeño docente a través del trabajo metodológico de Telesecundarias de la zona 27 sector 5 del departamento de Telesecundarias del Valle del Toluca. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6.
- Franco, I. (2019). El liderazgo directivo como instrumento para favorecer el empoderamiento de la Comunidad Educativa Ecuatoriana. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7.
- Fuentes Fuentes, L. S., & Pérez Castro, L. M. (2019). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1), 61-85.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. B de Bolsillo.
- Hallinger, P. (2019). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America. 1965-2018. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(2), 209-230.
- Krichesky, G., & Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 65-83.
- Madrigal, B. (2011). *Liderazgo y aprendizaje*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Madrigal, B. (2011). *Liderazgo y aprendizaje*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Muñoz, J., & Charro, E. (2018). La interpretación de datos y pruebas científicas vistas desde los ítems liberados de PISA. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 15(2). Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3579>
- Oriol, J., Campos, J. M., & Izquierdo, I. (2011). La direcció d'activitats i entitats de lleure infantil i juvenil. *Claret*.
- Peña, J., & Semblet, M. (2019). Movilizaciones estudiantiles y liderazgo directivo: un estudio exploratorio en tres liceos de la región metropolitana. *Calidad en la Educación*, 51, 315-349.
- Perú. Ministerio de Educación. (2014). *Libro del buen desenvolvimiento de los directores*. Dirección General de Desarrollo Docente. MINEDU.
- Rodríguez, C., & Acosta, A. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables: estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 59(2), 4-26
- Romero, R., Montt, B., Pino, B., Riquelme, I., & Gracia, M. E. (2020). Evaluar la transferencia de la formación en liderazgo directivo: un caso chileno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En, J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. (pp. 77-204). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Valenzuela, J. P., & Montecinos, C. (2017). *Structural reforms and equity in Chilean schools*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

30

TRANSVERSALIDAD DE LA VINCULACIÓN E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA, A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS INTEGRADORES DE CARRERA

TRANSVERSALITY OF THE ENTAILMENT AND UNIVERSITY RESEARCH, THROUGH INTEGRATING CAREER PROJECTS

Oswaldo Xavier Torres Merlo¹

E-mail: ui.oswaldotorres@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1729-0326>

Mireya Silvana Cuarán Guerrero¹

E-mail: ui.mireyacuaran@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4724-3849>

Sary Del Rocío Álvarez Hernández¹

E-mail: ui.saryalvarez@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9663-4582>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Torres Merlo, O. X., Cuarán Guerrero, M. S., & Álvarez Hernández, S. R. (2021). Transversalidad de la vinculación e investigación universitaria, a través de los proyectos integradores de carrera. *Revista Conrado*, 17(80), 237-246.

RESUMEN

Generar una integración académica entre la vinculación y la investigación es tarea importante para potenciar la práctica académica en beneficio de la sociedad. Se consideró los proyectos integradores de la carrera de Administración de Empresas de Uniandes-Ibarra. La investigación fue de tipo cualitativa, no experimental y descriptivo, se analizaron 424 proyectos integradores elaborados desde el 2011 al 2019. Estos proyectos integradores han tenido un impacto positivo en la sociedad, especialmente los perfilados en el séptimo nivel que han contribuido a la generación de empleo para personas con discapacidad visual en la provincia de Imbabura, en conclusión, se puede decir que los proyecto integradores de carrera son pertinentes y contribuyen al desarrollo local logrando una verdadera interrelación entre la investigación y la vinculación.

Palabras clave:

Investigación académica, proyectos integradores, vinculación con la sociedad.

ABSTRACT

Generating an academic integration between links and research is an important task to enhance academic practice for the benefit of society. Integrating projects of the Business Administration career at UNIANDES-Ibarra were considered. The research was qualitative, non-experimental, and descriptive, 424 integrative projects developed from 2011 to 2019 were analyzed. These integrative projects have had a positive impact on society, especially those outlined in the seventh level that have contributed to the generation of employment for people with visual disabilities in the province of Imbabura, in conclusion, it can be said that career integration projects are relevant and contribute to local development, achieving a true interrelation between research and linkage.

Keywords:

Academic research, integrative projects, links with society.

INTRODUCCIÓN

Los proyectos integradores de carrera o también conocidos como proyectos integradores de saberes se constituyen en una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje donde los estudiantes buscan e integran los aportes significativos de las asignaturas en un proyecto a través del cual se articulan los conocimientos, habilidades, destrezas y valores adquiridos en el aula, el cual, es el resultado de una investigación realizada por los estudiantes con la tutoría del docente sobre una problemática de interés social o empresarial (Castillejo-Olán, et al., 2017).

Los estudiantes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje presentan grandes dificultades al no saber cómo desarrollar la investigación en el aula, ya que no saben cómo relacionar los conocimientos adquiridos con la práctica profesional, es ahí donde estos proyectos cobran importancia al permitirles desarrollar estrategias que brinden solución a la problemática encontrada, de esta forma se plantea como pregunta de investigación ¿Cómo se relacionan los conocimientos teóricos con la investigación en los proyectos integradores de carrera, en la formación práctica de los estudiantes?.

Esta investigación se fundamenta en el análisis de la información obtenida de la base de datos de los proyectos integradores de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Regional Autónoma de los Andes - extensión Ibarra, se delimitó el estudio a esta carrera, ya que desde el año 2011 al 2019 se ha elaborado 424 proyectos que tiene una relación directa en el entorno social y económico de la sociedad, además, de que busca informar a los lectores de la importancia de incluir la praxis en la enseñanza de las ciencias administrativas.

El desarrollo científico otorga una importancia fundamental al papel de las universidades en el proceso de enseñanza y el desarrollo de una cultura investigativa tanto en docentes como estudiantes, ya que es una función primordial del quehacer universitario para la generación de nuevos saberes mediante la interacción entre el docente, el estudiante y la práctica profesional (Hewitt, 2007).

La función de la universidad no es solo generar teorías, sino también consolidar capacidades investigativas, lo que implica la preparación de investigadores en la construcción y gestión de nuevos conocimientos con impacto en el ámbito social, para lo cual se requiere contar con políticas y estrategias que reglamenten el accionar de la investigación en las universidades (Calderón, et al., 2017).

Morin (2018), menciona que *“la Universidad no podía tener por vocación directa una formación profesional (lo*

cual conviene a las escuelas técnicas) sino una vocación indirecta por la formación de una actitud de investigación”. La importancia de la formación profesional de los estudiantes radica en la capacidad de ellos en adquirir conocimientos a base de la investigación y la puesta en práctica en el entorno real (Anguita, et al., 2010).

Morin (2018), plantea la pregunta *“¿Debe la Universidad adaptarse a la sociedad o la sociedad adaptarse a la Universidad?”* Debe existir una relación de simbiosis entre la institución y la sociedad, ya que la universidad debe adaptar su accionar a la necesidad de la sociedad de tal manera que permita ayudar a sus ciudadanos; y a la vez la sociedad debe acudir a las instituciones de educación en busca de ayuda para solucionar sus problemas (Hewitt & Barrero, 2012).

La universidad debe ser reconocida como una institución de pensamiento crítico con rigurosidad científica y socialmente relevante, es decir, aportar al bienestar social y la consolidación de la fundamentación científica, por esta razón las instituciones de educación superior se convierten en motor de desarrollo socioeconómico cuando se preocupa de la dinamización productiva de las empresas y a la vez de la mejora de la calidad de vida de sus miembros (Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016).

Es necesario la articulación de la investigación y la vinculación con el entorno y la capacidad de innovar, a través del trabajo inter y transdisciplinario donde la investigación aporte al desarrollo local, fruto de las actividades investigativas realizadas a través de convenios de vinculación entre las instituciones educativas y los entes económicos (Fong, et al., 2016).

El mercado laboral exige que el perfil de egreso de las instituciones de educación superior esté acorde con sus necesidades, ya no basta solo con tener fundamentos teóricos, en la actualidad se requieren competencias prácticas a través de las cuales se dé soluciones a las necesidades del mercado empresarial (Pelegrián, et al., 2018).

Las instituciones de educación superior en el Ecuador, se encuentra en la búsqueda constante de la mejora académica, especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual se proponen nuevas estrategias y metodologías para la transmisión del conocimiento en el aula, con el objetivo de generar un resultado de aprendizaje eficaz en cada nivel académico por medio de la investigación (Velázquez, et al., 2016).

Morin (2018), manifiesta que *“una reforma de la Universidad suscita una paradoja: no se puede reformar la institución (las estructuras universitarias) si no se han*

reformado anteriormente las mentes: pero no se pueden reformar las mentes si no se ha reformado anteriormente la institución"; por lo que para generar nuevas investigaciones que vayan de la mano con la vinculación es necesario la colaboración de todos los actores que intervienen en el quehacer educativo, productivo y social.

En el Ecuador los proyectos integradores de saberes surgen como propuesta educativa de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación – SENESCYT a través del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión SNNA, donde estudiantes que ingresan a las universidades tienen la obligación de realizar dicho proyecto como evaluación final para aprobar la nivelación (Herrera, et al., 2018).

Los proyectos integradores de saberes son una estrategia didáctica que se basa en la coordinación de actividades relacionadas entre sí, con el fin de presentar una respuesta a una problemática identificada en el entorno, además, de que permite a los estudiantes llevar a la práctica las competencias adquiridas de cada una de las asignaturas recibidas (Cevallos, et al., 2016).

Un proyecto integrador es un instrumento de evaluación a través del cual se comprueba que los objetivos y contenidos temáticos de las asignaturas cumplan con el logro de los resultados de aprendizaje, ya que reúne los aportes de varias asignaturas con el objetivo de dar resolución a un problema (Muñoz, 2015).

La propuesta educativa de la Universidad Regional Autónoma de los Andes – Uniandes es un modelo curricular alternativo que involucra un proceso de investigación y evaluación permanente, superior al modelo tradicional donde se privilegia la transmisión de información y se excluyen otras formas de saber cómo la investigación-acción (Suárez, et al., 2018).

En este sentido, cada uno de los niveles de la carrera de Administración define una asignatura base que se interrelaciona con las demás materias en la que los estudiantes mediante el trabajo en equipo de mínimo 3 y máximo 5 integrantes identifican un problema de la profesión en cualquier entidad pública o privada de la localidad y plantean soluciones a la misma, logrando de esta manera la interrelación deseada entre la academia, la investigación, la vinculación y la empresa.

Este nuevo modelo está basado en el aprendizaje significativo, donde el docente es un facilitador del aprendizaje y el estudiante es un generador de experiencias y nuevos conocimientos (Espinoza, et al., 2019), por lo que en la carrera de Administración de Empresas se aplican nuevas estrategias que hacen posible la creación de espacios académicos donde se propicia la investigación y la vinculación con la sociedad, siendo los proyectos integradores la principal estrategia pedagógica.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio es una investigación cualitativa con un alcance descriptivo, porque se limitó a describir el tema estudiado, ya que los resultados obtenidos son una descripción de las características de los proyectos integradores de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Regional Autónoma de los Andes - extensión Ibarra y su contribución a la solución de los problemas empresariales y sociales detectados. Se recopiló información de los proyectos integradores realizados desde el año 2011 al 2019 por los estudiantes de la carrera, dando un total de 424 proyectos, que se convierten en el universo de estudio, no se calculó muestra, ya que se analizó la totalidad de estos desarrollados por nivel.

Se usaron técnicas e instrumentos que permitieron la obtención de información primaria como la entrevista con su respectivo cuestionario que fue dirigido a la Coordinadora de la carrera de Administración de Empresas, para conocer su apreciación con respecto a la importancia de la realización de los proyectos y su aporte en el ámbito de la investigación y vinculación con la sociedad; en la Figura 1 se presenta la malla curricular de la Carrera de Administración de Empresas, en la cual se basa la investigación:

instructivo de evaluación estudiantil, se procede a llevar a cabo al inicio del semestre reuniones de trabajo con los docentes de la carrera, en las cuales se deciden los temas de los proyectos por nivel de acuerdo a los objetivos de nivel, seguidamente se nombra un docente tutor de proyecto integrador por nivel, además, en una matriz se hace constar la materia que tiene mayor incidencia, sin embargo hay que destacar que mínimo deben incluirse 3 materias, existen 9 formatos para el seguimiento de proyectos integradores, hay formatos que deben llenar los tutores de curso y otros formatos los coordinadores de carrera, para verificar el cumplimiento de los procesos de elaboración de los proyectos durante todo el semestre.

Una de las principales dificultades que tienen los estudiantes es el no conseguir la apertura necesaria por parte de los empresarios para ingresar a las instituciones para recabar información requerida para el desarrollo de los proyectos integradores, otro inconveniente radica en los inconvenientes que existen entre los estudiantes para trabajar de forma equitativa en el desarrollo de los proyectos.

Manifiesta que los proyectos integradores de carrera aportan significativamente a los estudiantes, ya que a través de ellos ponen en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en cada una de las materias que reciben durante todo el semestre; además, todos los proyectos integradores de carrera al ser aplicados podrían contribuir significativamente a la función vinculación con la sociedad, por ejemplo, en las comunidades es emergente la necesidad de ejecutar proyectos sociales que es precisamente el objetivo correspondiente al séptimo nivel de la carrera, así también en las empresas con las cuales UNIANDES tiene convenio se requiere proyectos de inversión, sistemas de gestión de calidad, entre otros.

Finalmente, señala que los proyectos integradores de carrera deben empezar a desarrollarse con un mes de anticipación al inicio del período académico, en tal virtud cada tutor de nivel debería convocar a reuniones semanales a los docentes que imparten las materias para realizar el seguimiento de estos.

Cuadro general de proyectos integradores de la carrera de Administración de Empresas elaborados desde el 2011 al 2019.

En la Tabla 1 se muestran los proyectos integradores elaborados en la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Regional Autónoma de los Andes – extensión Ibarra, que inician su elaboración en el Semestre de abril – septiembre de 2011, y desde este período académico se los ha elaborado durante todos los semestres consecutivos; a continuación, se presente un resumen

del número de proyectos elaborados, en cada modalidad de estudio y por semestre:

Tabla 1. Proyectos integradores elaborados por semestre en la carrera de Administración de Empresas.

Semestre	Modalidad Presencial		Modalidad Semipresencial	
	Nivel	Cantidad	Nivel	Cantidad
Abril – septiembre 2011			Segundo	5
			Cuarto	4
			Octavo	6
Octubre 2011 - marzo 2012	Primero	-	Primero	10
	Tercero	3	Tercero	1
	Quinto	-	Quinto	6
	Séptimo	-	Séptimo	6
Abril – septiembre 2012	Segundo	4	Segundo	8
	Cuarto	4	Cuarto	4
	Sexto	9	Sexto	5
	Octavo	7	Octavo	6
Octubre 2012 - marzo 2013	Tercero	3	Tercero	5
	Quinto	4	Quinto	5
	Séptimo	9	Séptimo	6
	Noveno	6	Noveno	2
Abril – septiembre 2013	Cuarto	3	Cuarto	6
	Sexto	2	Sexto	4
	Octavo	9	Octavo	5
Octubre 2013 - marzo 2014	Quinto	6	Primero	2
	Séptimo	2	Quinto	3
	Noveno	-	Séptimo	4
			Noveno	-
Abril - septiembre 2014	Sexto	4	Primero	4
	Octavo	2	Segundo	2
			Sexto	5
			Octavo	5
Octubre 2014 - marzo 2015	Primero	6	Primero	5
	Séptimo	5	Segundo	4
	Noveno	-	Tercero	2
			Séptimo	7
			Noveno	3

Semestre	Modalidad Presencial		Modalidad Semipresencial	
	Nivel	Cantidad	Nivel	Cantidad
Abril - septiembre 2015	Segundo	5	Segundo	5
	Octavo	4	Tercero	3
			Cuarto	2
			Octavo	6
Octubre 2015 - marzo 2016	Primero	6	Primero	3
	Tercero	4	Tercero	5
	Noveno	4	Cuarto	2
			Quinto	2
			Noveno	6
Abril - septiembre 2016	Segundo	4	Segundo	4
	Cuarto	5	Cuarto	5
			Quinto	3
			Sexto	2
Octubre 2016 - febrero 2017	Primero	5	Primero	2
	Tercero	3	Tercero	2
	Quinto	2	Quinto	4
			Sexto	2
			Séptimo	3
Abril - agosto 2017	Segundo	4	Segundo	2
	Cuarto	3	Cuarto	4
	Sexto	3	Sexto	4
			Séptimo	2
			Octavo	3
Octubre 2017 - febrero 2018	Primero	2	Primero	1
	Tercero	4	Tercero	2
	Quinto	3	Quinto	4
	Séptimo	2	Séptimo	4
			Octavo	2
			Noveno	3
Abril - agosto 2018	Segundo	2	Segundo	1
	Cuarto	3	Cuarto	2
	Sexto	2	Sexto	2
	Octavo	3	Octavo	5
			Noveno	2

Semestre	Modalidad Presencial		Modalidad Semipresencial	
	Nivel	Cantidad	Nivel	Cantidad
Octubre 2018 - febrero 2019	Primero	2	Primero	1
	Tercero	1	Tercero	1
	Quinto	3	Quinto	1
	Séptimo	2	Séptimo	2
	Noveno	3	Noveno	3
	TOTAL	172	TOTAL	252

Es en noviembre del 2016 que la Universidad Regional Autónoma de los Andes, expide el Instructivo del sistema de evaluación estudiantil, donde, en el capítulo III hace referencia a la elaboración de los proyectos integradores, y en concordancia con lo expuesto por la Coordinadora de carrera en la entrevista, los mismos deben ser realizados en cada nivel como nota de examen final, para lo cual se debe designar una materia base (la materia que más relevancia tenga) y estar integrar por al menos 3 asignaturas impartidas en el nivel, y los grupos deben estar conformados mínimos por tres y máximo cinco integrantes, de acuerdo a la malla curricular y el número de alumnos por curso.

A continuación, se presenta un análisis por nivel de la relación entre los proyectos, los resultados de aprendizaje y la vinculación con la sociedad:

Primer Nivel. - Al ser el primer proyecto que los estudiantes realizan, existe mucha dificultad por parte de los estudiantes para realizarlo, por ello se pretende que el mismo busque soluciones a los problemas comunicacionales que se puedan encontrar en las organizaciones, es así como se considera a la asignatura de Lenguaje y Comunicación como materia base del nivel, para lograr que las empresas se vinculen de mejor manera con todos los grupos de interés que le rodean.

Segundo Nivel. - En este nivel se considera a la asignatura de Organización de Empresas como materia base, en virtud de que se espera que al finalizar el semestre los estudiantes estén en capacidad de elaborar estructuras organizacionales y funcionales; y es con los conocimientos adquiridos desde este nivel que los estudiantes ya comienzan a aplicarlos, como fue en el caso del proyecto de vinculación "Alternativas de gestión para las Asociaciones del IEPS-Imbabura" realizado con las asociaciones adscritas al Instituto de Economía Popular y Solidaria - IEPS, a las cuales se les proporcionó herramientas administrativas para que cumplan con los requisitos establecidos en la ley para su funcionamiento.

Tercer Nivel. - En el tercer nivel se considera a la asignatura de Gestión de Ventas como materia base porque pertenece al eje profesional de la carrera, y al finalizar los estudiantes están en capacidad de elaborar planes de ventas producto de la investigación de necesidades del mercado. Con los proyectos integradores elaborados en este nivel se aportó a las Asociaciones adscritas al Instituto de Economía Popular y Solidaria – IEPS Imbabura, con estrategias de promoción y comercialización para los productos que se elaboran en las mismas con la finalidad de mejorar sus ventas.

Cuarto Nivel.- Al ser un nivel intermedio las exigencias profesionales se incrementan, y la complejidad de los proyectos es mayor, la materia de Procesos Organizacionales es la base para el desarrollo del proyecto integrador cuyo resultado esperado es el proponer modelos organizacionales que respondan a las expectativas del personal y a las exigencias de los empleadores, vinculando de esta forma la investigación en el aula y la vinculación al presentar a las empresas soluciones que contribuyan al mejoramiento de sus procesos, lo que se evidencia con las cartas de aceptación que los representantes de las organizaciones entregan a los estudiantes al culminar el trabajo realizado.

Quinto Nivel.- Al terminar el nivel se espera que los estudiantes estén en la capacidad de diseñar sistemas de calidad orientada a incrementar la productividad de las organizaciones, para lo cual, se realiza diagnósticos de la situación actual de las empresas con la finalidad de proponer alternativas de solución a los conflictos que se dan en la empresa y generan pérdidas a las mismas, por tanto para este nivel la materia base a la cual se enlazan las demás asignaturas es Procesos de Producción, que fue fundamental para la ejecución del proyecto de vinculación “Alternativas de gestión para las Asociaciones del IEPS-Imbabura” realizado por docentes y estudiantes de la carrera de Administración de Empresas con las asociaciones adscritas al Instituto de Economía Popular y Solidaria – IEPS, para las que se diseñó procesos de producción que les permita optimizar sus recursos y mejorar su cadena productiva.

Sexto Nivel.- En este nivel los estudiantes están en capacidad de formular y aportar a las empresas con planes de marketing y proyectos de inversión para lograr sostenibilidad y crecimiento económico empresarial mediante un liderazgo compartido con innovación y prospectiva; y a través de los proyectos integradores se ha propuesto a las empresas estrategias que les permitan fortalecer su relación con los clientes, mismas que han sido aceptadas y puestas en práctica en muchas de las empresas sujetas de estudio.

Séptimo Nivel. - A este nivel llegan los estudiantes con los suficientes conocimientos sobre gestión empresarial y herramientas administrativas, por lo que los proyectos integradores se basan en la asignatura de Elaboración de Proyectos Sociales, la que les permite adquirir destrezas para crear oportunidades de negocios que generen puestos de trabajo gracias al desarrollo del talento emprendedor. Es en este nivel donde se puede apreciar la mayor y más eficaz relación entre la investigación en el aula y la vinculación, debido a que en los últimos años se han elaborado los proyectos de tal manera que sirva para la creación de emprendimientos sociales planteados en los programas de vinculación firmados con la Asociación de no videntes de la provincia de Imbabura, los cuales se encuentran en etapa de ejecución, como es el caso de los siguientes emprendimientos que fueron creados como proyectos integradores:

- Creación de una cadena de comercialización de productos del campo en la Ciudad de Ibarra, administrado por los miembros de la Asociación de No Videntes de Imbabura “Finca Cuellaje”.
- Creación de una distribuidora de productos de limpieza del hogar y aseo personal en la ciudad de Ibarra, para el beneficio de la Asociación de No Videntes de Imbabura”.
- Creación de una estación de radio para el Centro de Educación Popular Especial – Imbabura (CEPE-I).
- Creación de la cafetería NOVI como alternativa de inversión para la Asociación de No Videntes de Imbabura.
- Creación de un centro de capacitación técnica laboral para personas no videntes.

Estos proyectos han permitido generar fuentes de empleos que contribuyen en la mejora de la calidad de vida de las familias con miembros con discapacidad visual y al desarrollo local.

Octavo Nivel.- En este nivel los estudiantes a través de la asignatura de Plan de Negocio aplican los conocimientos adquiridos durante la carrera, y gracias a ellos han aportado a la Asociación de No Videntes de Imbabura con planes de negocios que en la actualidad se encuentran en etapa de asignación de presupuesto en el GAD de Ibarra para su ejecución, ya que gracias a las gestiones realizadas la municipalidad les va a otorgar financiamiento y un local sin costo de arrendamiento para la puesta en marcha, como es el caso del proyecto titulado: Plan de Negocio para la creación de un restaurante para la Asociación de no videntes en la ciudad de Ibarra de la provincia de Imbabura.

Noveno Nivel. - Este es el último nivel de estudios para los estudiantes, en el cual aparte de desarrollar la tesis también reciben la materia de Gestión de Emprendimiento en la cual aplican todos los conocimientos adquiridos durante la carrera, es producto de esta integración de materias que los proyectos integradores que se han planteado como emprendimientos han servido a los estudiantes como tesis de grado, algunas de los cuales se hallan en ejecución, por ejemplo:

- Modelo de gestión de talento humano para el área administrativa del Centro de Especialidades IESS, de la ciudad de Otavalo provincia de Imbabura y Modelo de gestión por procesos para la dirección administrativa del Centro de Especialidades del IESS de la ciudad de Otavalo, provincia de Imbabura; que fue una solicitud directa del IESS a la Universidad y que con la colaboración de dos estudiantes que la realizaron como tesis se contribuyó a solucionar los problemas administrativos de la institución y mejorar de esa manera la atención al usuario.
- Alternativa de producción de material reciclado PET para la empresa Recipaz de la ciudad de Ibarra provincia de Imbabura; tesis que permitió mejora los ingresos a los miembros de la Asociación de Recicladores de la ciudad de Ibarra, al plantear una nueva alternativa de tratamiento a los desechos que recolectan los miembros de la asociación, los mismos que son procesados y posteriormente exportados a China, permitiéndoles obtener mayores ingresos económicos.
- Creación de una empresa reencauchadora de llantas mediante un estudio de factibilidad en Natabuela provincia de Imbabura; proyecto de negocios financiado con fondos de la CFN, que desde el año 2015 ha generado fuentes de empleo a varias personas, además de que contribuye con el cuidado medioambiental.
- Modelo de negocio para la creación de una escuela de fútbol en el barrio Yahuarcocha del cantón Ibarra, proyecto que con la colaboración del GAD de Ibarra se ha ejecutado en la práctica, donde alrededor de 40 niños entre los 5 y 12 años de escasos recursos realizan actividades deportivas y se alejan de los vicios de la sociedad.

Proyectos que han contribuido a la sociedad con la generación de empleo, el desarrollo de la economía local y mejorar la calidad de vida de las personas involucradas, demostrando de esta manera que los proyectos de integradores que se realizan en las aulas de la carrera de Administración de Empresas se vinculan eficientemente con la sociedad.

Para Rodríguez, et al. (2020), manifiestan que los proyectos integradores de saberes son importantes en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya

que permite el desarrollo de capacidades colaborativas; lo que ratifica lo hallado en esta investigación donde se pudo observar que los proyectos cuando van vinculados a la sociedad no solo aportan al desarrollo local, sino que también permite a los estudiantes llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en el aula en beneficio propio y de los demás.

Esta investigación que los proyectos integradores de carrera son importantes para la generación de emprendimientos sociales especialmente los elaborados en los niveles superiores donde los estudiantes poseen un conocimiento adecuado para llevar a cabo proyectos de inversión y apoyar en la ejecución y control de los mismos; información que es corroborada en la investigación realizada por Martínez & Sarmiento (2020), al señalar que al mantener un diseño curricular sustentado en competencias se genera una educación integral que permite tener un impacto positivo en las microempresas locales a través de una adecuada planificación y organización de sus actividades.

Finalmente, tanto los hallazgos de esta investigación como los de Pérez, et al. (2021), demuestran que lograr una verdadera transversalidad entre la investigación y vinculación es posible cuando las actividades académicas se realizan pensando en el beneficio de la sociedad al articular las enseñanzas teórica del aula con la praxis que se realiza en el campo empresarial.

CONCLUSIONES

Los proyectos integradores en la carrera de Administración de Empresas han sido de gran importancia, ya que han permitido identificar y dar solución a problemas socioeconómicos reales de forma transversal, al vincular a docente y estudiantes con proyectos de vinculación desde su inicio con un énfasis en la pertinencia social, que han permitido a sus beneficiarios directos una mejor calidad de vida al crear fuentes de empleo.

La metodología de enseñanza – aprendizaje basado en el desarrollo de proyectos integradores permite a los estudiantes planear, implementar y evaluar la relevancia de los proyectos en la práctica profesional, pero sobre todo en el beneficio social que aportan a las organizaciones donde se aplican, ya que el bien no es único sin que también incluye a los grupos de interés.

Se determina que es de gran importancia la necesidad de crear una simbiosis entre la investigación en el aula y la vinculación con la sociedad, con el objetivo de potenciar el desarrollo académico a partir de la aplicación práctica para que sea verdaderamente relevante.

La función primordial de las instituciones de educación superior es la investigación, la misma que debe ser fortalecida si se quiere lograr un desarrollo académico integral, haciendo partícipe a docentes y estudiantes de tal manera que los conocimientos impartidos en el aula sean aplicados profesionalmente en beneficio de la sociedad, para la solución de los problemas locales.

Se debe mantener y expandir el área de acción de los proyectos de vinculación que se realizan en la carrera a otros sectores vulnerables con la finalidad de lograr los mismos o mejores resultados que los que se han obtenido hasta el momento con los proyectos integradores realizados para la Asociación de no videntes de Imbabura.

Los proyectos integradores deben ser desarrollados con el objetivo de plantear soluciones a las problemáticas empresariales, y si se los realiza con un direccionamiento específico a una organización, no implica que los hallazgos detectados, las alternativas de solución no puedan ser aplicadas en otras empresas, por lo que los proyectos integradores creados deben ser de alcance público para que cualquier persona o institución pueda acceder a ellos y utilizarlos como fuente de consulta para futuros investigaciones.

Las instituciones educativas deben repensar la función que realizan sus docentes en el aula, se les debe permitir mayor flexibilidad para que las actividades de investigación que realizan puedan ser desarrolladas con un enfoque integrar que contribuya a su carrera docente, potencie las habilidades de los estudiantes y mejore la imagen de la institución a través de los logros que se puedan obtener.

Una adecuada elaboración de los proyectos integradores con la guía correcta del docente tutor permitirá la generación de conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes, por lo que deben ser llevados a cabo con la responsabilidad y exigencia del caso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguita, M., Hernández, F., & Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de pedagogía*, 400(1), 77-80.
- Calderón Hernández, G., Gutiérrez Vargas, L. M., & Castaño Duque, G. A. (2017). La investigación en las facultades de administración de Colombia. *Revista Lallista de Investigación*, 14(1). 15-29. _
- Castillejo-Olán, R., Rodríguez-Torres, Á., Páez-Granja, R., Altamirano-Vaca, E., & Granados-Romero, J. (2017). El proyecto integrador de saberes. Análisis crítico desde la perspectiva de alumnos y docentes. *Revista Científica Olimpia*, 14(46), 99-110.
- Cevallos Uve, G. E., Alcívar Soria, E. E., Rey Suquilanda, C. F., & Roa Pérez, M. J. (2016). Proyectos integradores de saberes como estrategia didáctica de aprendizaje en los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (69), 1-15.
- Espinoza Izquierdo, J. G., Otero Agreda, O. E., & Espinoza Ulloa, M. V. (2019). Influencia del programa "Aprendiendo en movimiento" en la calidad del aprendizaje significativo. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 19(21).
- Fong, W., Acevedo Barrios, R. L., & Severiche Sierra, C. A. (2016). Estrategia de investigación formativa en educación tecnológica: el caso del Proyecto Integrador. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 30(67), 103-121.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38.
- Hewitt, N. (2007). El proyecto integrador: una estrategia pedagógica para lograr la integración y la socialización del conocimiento. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 1(1), 235-240.
- Hewitt, N., & Barrero, F. (2012). La integración de los saberes: una propuesta curricular para la formación en investigación en la educación superior. *Psychologia*, 6(1), 137-145.
- Martínez, M., & Sarmiento, C. (2020). Proyectos integradores: vinculación de la educación superior tecnológica con las microempresas. *Presencia Universitaria*, (15), 60-67.
- Morin, E. (2018). De la reforma universitaria. *Educación Química*, 9(3), 143. _
- Muñoz Verduga, D. (2015). La formación investigativa del estudiante de la carrera de Ingeniería en Sistemas: una necesidad en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(1).

- Pelegrín Entenza, N., Naranjo Llupart, M. R., Esquivel García, R., & Ruiz Cedeño, S. M. (2018). La integración de saberes a través de la asignatura Fundamentos de Administración. *Atenas*, 2(42), 61–77.
- Pérez, J., Useche, L., Riera, M., Batista, M., Torres, J., & Cano, Y. (2021). Evaluation of Organizational Factors in the Implementation of Integrating Knowledge Projects in the Second Level of the Chemical Engineering Degree. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-25. _
- Rodríguez-Borges, C. G., Bowen-Quiroz, C. A., Pérez-Rodríguez, J. A., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Evaluación de las capacidades de aprendizaje colaborativo adquiridas mediante el proyecto integrador de saberes. *Formación universitaria*, 13(6), 239-246.
- Suárez Monzón, N., Martínez Hernández, A., & Lara Paredes, D. L. (2018). Interdisciplinariedad y proyectos integradores: un desafío para la universidad ecuatoriana. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 54–78.
- Toribio-Ferrer, C., & Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés académico: el enemigo silencioso del estudiante. *Revista Salud y Administración*, 3(7), 11-18.
- Velázquez, M. R., Velasteguí, M. E., & Arévalo, M. J. (2016). Los proyectos integradores como tipo de investigación formativa y forma de evaluación en Unian-des. *Unian-des Episteme*, 3(3), 269–289.

31

EL BULLYING, UN FLAGELO CONTEMPORÁNEO PRESENTE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ECUATORIANO

BULLYING, A CONTEMPORARY SCOURGE PRESENT IN THE ECUADORIAN EDUCATIONAL CONTEXT

Denisse Gianela Romero Salazar¹

E-mail: dromero9@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4491-2186>

Jhon Alex Mejía Mendoza¹

E-mail: jmejia6@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1002-7699>

Katherine Isabel Murillo Ocampo¹

E-mail: kmurillo3@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5768-7590>

Leonela Yajaira Granda Asencio¹

E-mail: lgranda3@utmachala.edu.ec

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

¹ Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Romero Salazar, D. G., Mejía Mendoza, J. A., Murillo Ocampo, K. I., & Granda Asencio, L. Y. (2021). El bullying, un flagelo contemporáneo presente en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Conrado*, 17(80), 247-254.

RESUMEN

El acoso escolar es un flagelo de escala universal, que afecta el normal desarrollo integral de los estudiantes. Con el objetivo de analizar las causas y consecuencias del acoso escolar en Ecuador se realizó un estudio descriptivo de tipo revisión bibliográfica sustentado en los métodos de la investigación científica; hermenéutico, análisis de contenido y analítico-sintético, que permitieron determinar que el acoso escolar o bullying es un problema presente en las escuelas ecuatorianas con el objetivo de dañar la integridad moral de la víctima mediante la agresión verbal, física o psicológica, muchas veces subvalorado e ignorado por la comunidad educativa. Este flagelo no solo daña a la víctima también tiene consecuencias negativas para el victimario y los espectadores. Sus causas son múltiples, socioculturales, familiares y de organización de la escuela.

Palabras clave:

bullying escolar, causas, consecuencias.

ABSTRACT

Bullying is a scourge on a universal scale, which affects the normal integral development of students. In order to analyze the causes and consequences of bullying in Ecuador, a descriptive study of a bibliographic review type was carried out, based on the methods of scientific research; hermeneutical, content analysis and analytic-synthetic, which allowed determining that bullying is a problem present in Ecuadorian schools with the aim of damaging the moral integrity of the victim through verbal, physical or psychological aggression, often undervalued and ignored by the educational community. This scourge not only harms the victim, it also has negative consequences for the perpetrator and bystanders. Its causes are multiple, sociocultural, family and school organization.

Key word:

school bullying, causes, consequences.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un mundo de mucha violencia, lo que se evidencia en todos los niveles sociales, en todos los contextos y grupos etarios; se ha convertido en fenómeno social que alcanza el ámbito escolar. La violencia escolar en los últimos años ha experimentado un crecimiento alarmante, así lo demuestran los estudios realizados por Ramírez (2015), y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017). Violencia que desafortunadamente ha llegado a cobrar la vida de algunos escolares a través del suicidio u homicidio.

En este contexto la violencia llega a manifestarse de variadas maneras: física, verbal, emocional, sexual, vandálica y de acoso o bullying, entre otras; siendo este último el más frecuente entre los escolares; situación que ocupa el interés de los pedagogos y de otros especialistas como sociólogos y psicólogos, por ser un fenómeno que involucra a todos los miembros de la sociedad.

Dada la importancia de este fenómeno, durante las dos últimas décadas se han desarrollado múltiples estudios nacionales e internacionales sobre la violencia escolar entre los pares, donde el acoso escolar o bullying ocupa un lugar de máxima prioridad; pero aún es limitado su abordaje desde una perspectiva integradora, que vaya más allá de los tipos y características de estas manifestaciones, falta profundizar mucho más en los factores socio-culturales, históricos, políticos y económicos que causan este fenómeno y las consecuencias que acarrea para la consolidación de personalidades equilibradas (Ecuador. Ministerio de Educación, 2015).

Por otro lado, estas investigaciones evidencian que aún algunos educadores con frecuencia ignoran o no otorgan la importancia que merece esta problemática; se han acostumbrado a coexistir con la intimidación y la violencia, a pesar del valor que representa la convivencia armoniosa y, el bienestar físico y emocional de los estudiantes para su rendimiento académico y desarrollo integral (Cerezo & Rubio, 2017).

Realidad no ajena al entorno educativo ecuatoriano; al respecto Robalino Izurieta (2016), realizó un estudio sobre el bullying en las unidades educativas, concluyendo que el acoso escolar en Ecuador es una problemática incuestionable que se presenta con frecuencia en las escuelas de nivel primario, secundario y superior, con derivaciones negativas en la salud física y mental de los estudiantes.

De aquí la importancia de que toda la comunidad educativa se actualice e interese en el conocimiento sobre este flagelo, para que esté capacitada para detectar y

prevenir a tiempo estos casos, y cuando ya existen poder mediar e intervenir, buscando posibles alternativas de solución y ayudar así al bienestar emocional de los estudiantes, para que puedan desarrollarse adecuadamente.

Como se observa el bullying es un tema que no pierde su actualidad, es un fenómeno presente con mucha frecuencia en los diferentes ámbitos de la vida de las personas, en particular en el contexto escolar; de aquí el interés y motivación por el presente trabajo que tiene como objetivo analizar las causas y consecuencias del acoso escolar en el contexto ecuatoriano.

METODOLOGÍA

Para el cumplimiento del propósito de este ensayo se realizó un estudio descriptivo de tipo revisión bibliográfica sustentado en los métodos de la investigación científica; hermenéutico, análisis de contenido y analítico-sintético. Estos métodos facilitaron el análisis, interpretación y resumen de la información obtenida de los textos de los materiales bibliográficos, tesis, ensayos, artículos científicos y libros situados en prestigiosos repositorios, con el auxilio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Una vez procesada la información se elaboró con el empleo de la aplicación EndNote una base de datos integrada por 65 referencias bibliográficas, las que permitieron la fundamentación teórica y el arribo a las conclusiones del trabajo.

Las averiguaciones fueron direccionadas a la obtención de información sobre los siguientes aspectos:

- Conceptualización del bullying o acoso escolar.
- Taxonomía de acoso escolar.
- Escenarios del acoso escolar.
- Actores del acoso escolar.
- Causas y consecuencias del acoso escolar.

DESARROLLO

El bullying o acoso escolar es una problemática social que precisa ser atendido de modo urgente, se produce mediante maltrato psicológico, oral o corporal entre alumnos de forma frecuente durante un lapso definido de tiempo. Es decir, es una manera de agravio entre alumnos o grupo de alumnos.

Es Olweus (1997), el primero en investigar esta problemática, quien en los años 70 acuña el término de bullying para referirse a este tipo de violencia instaurado en las instituciones educativas de Noruega, declara que el bullying significa acoso; es un fenómeno donde el agresor ataca a la víctima de manera física o psicológica. Sobre

el tema realizó diversas investigaciones, manifestando que el bullying es un problema que existe desde hace mucho antes; sin embargo, no se le ha prestado la atención debida, por ser un fenómeno que va más allá de simples insultos o ataques físicos teniendo efectos psicológicos desbastadores para las víctimas.

Es este estudioso el primero en documentar la violencia escolar significando que las principales particularidades del acoso escolar es el carácter sistemático, premeditado e intencionado para ocasionar daño a otro más que, regu- larmente es más débil y vulnerable.

Por su parte, Cerezo & Rubio (2017), describe el acoso escolar como las acciones repetitivas de un estudiante o grupo de ellos para ejercer la autoridad sobre sus pares vulnerables, con el propósito de producir en estos, sufrimiento físico, verbal y/o psicológico. Criterio compartido por Hamodi & De Benito (2019), quienes en su conceptualización del bullying señalan la acción de dominio del agresor sobre la víctima de manera reiterada mediante ataques físicos, orales y sociales llegando a la marginación o la marginación social.

Según los autores mencionados anteriormente el bullying o acosos escolares es un conjunto de acciones con las que un alumno o grupo de alumnos pretende hacer sentir menos a un par, es una problemática presente a nivel mundial caracterizada por dañar la autoestima de los estudiantes; aunque con menor frecuencia también se pueden ver involucrados a otros miembros de la comunidad educativa; noción complementada por Hamodi & De Benito (2019), quienes explican que el acoso escolar no se da solo entre alumnos, además se puede presentar entre los otros miembros de la comunidad educativa.

Siguiendo la misma línea de análisis Cerezo & Rubio (2017), enfatizan en las características del acoso escolar, la intencionalidad, la repetición de la conducta agresiva en un tiempo dado y la realción de dominio del agresor sobre la víctima. De igual forma, Rodríguez Álvarez & Delgado de Briceño (2010), describen el acoso escolar como todo suceso intencionado para causar perjuicio a un tercero, cuya frecuencia de ocurrencia en el tiempo puede ser baja o alta, con implicaciones negativas para la formación del estudiante agredido. Este fenómeno se puede originar por diferentes factores como el color de la piel, la vestimenta, la forma de hablar, el origen y el aspecto físico, entre otros, que se concreta a través de insultos, bromas mal intencionadas, gestos corporales humillantes, golpes, etc.

Siguiendo los referentes anteriores se puede aseverar que el acoso escolar o bullying es un acto sistemático de agresión verbal, física o psicológica durante un tiempo

considerable, que puede ser llevado a cabo por uno o varios miembros de la comunidad educativa con el objetivo de dañar la integridad moral de la víctima, haciéndola sentir consternada, desalentada, con baja estima y hasta culpable y responsable de lo sucedido, influyendo negativamente en el desarrollo de su personalidad.

Existen diferentes tipologías del bullying o acoso escolar; entre ellas las propuestas por la Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2014):

- Físico, considerado como la acción corporal sobre la víctima con el propósito de causar daño corporal. Esta puede ser de dos tipos: directo que incluye golpes, empujones, zancadillas, pellizcos, etc. Se puede identificar con relativa facilidad, pues deja huellas corporales en el agredido o indirecto, cuando se actúa causando daño sobre la propiedad del agredido o puesta a su resguardo, se manifiesta a través de la rotura o robo de objetos u otras formas como esconderlos o quemarlos.
- Psicológico, son las acciones que el acosador realiza con el propósito de atemorizar y manipular a la víctima; se evidencia a través de insultos, apodos, chantajes, miradas obscenas, gestos intimidatorios, etc. También se presenta cuando se crea un ambiente de intriga, mentiras y culpa alrededor de la víctima. Este tipo de bullying deja graves marcas psicológicas, difíciles de identificar por las personas que no son especialistas.
- Verbal, este tipo de acoso se produce mediante las palabras; se subdivide en directo cuando el agresor emite juicios desfavorables en presencia de la víctima, le grita, se ríe y burla en su cara o indirecto cuando se crean y difunden rumores y críticas negativas.
- Racista o xenofóbico, relativo a la agresión de las personas por razones raciales, religiosas, culturales políticas o de origen étnico.
- Homofóbico, rechazo hacia las personas que tienen preferencias sexuales no heterosexuales.
- Cyberbullying, está dado por el inadecuado uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para denigrar, humillar, difamar, desmoralizar o amenazar a la víctima. Es muy frecuente en las redes sociales mediante comentarios desagradables y divulgación de imágenes y video íntimos del agredido.

Existen otras clasificaciones en las que se incluye el bullying relacional o de exclusión social, este tipo de acoso persigue el aislamiento de la víctima del resto del grupo o colectivo, con él se trata de ignorarla y excluirla, dañando sus relaciones sociales con los demás (Robalino Izurieta, 2016; y Labañino, et al., 2019). Puede ser de forma directa cuando la víctima es apartada del grupo, se le prohíbe participar en las actividades escolares y de los juegos o

indirecta, cuando es ignorada. Con frecuencia el bullying se presenta combinando varios tipos, como puede ser el físico, verbal y el ciberbullying.

En el año 2015 la World Vision-Ecuador, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Ministerio de Educación llevaron a cabo un estudio a nivel nacional denominado “Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador”, liderada por el Ministerio de Educación de Ecuador (2015), con el objetivo de recaudar información que sirviera de referencia para la implementación de políticas, programas y acciones estratégicas, direccionadas a prevenir y menguar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

Dicho estudio contó con la participación de 5.511 estudiantes de octavo año de la educación básica a tercero de bachillerato de 126 instituciones educativas de todas las regiones del país. Los resultados obtenidos a través de diversas técnicas para la recolección de la información como encuestas, entrevistas, fichas de observación y grupos focales permitieron determinar que el bullying ocupa el primer plano entre los principales problemas de violencia en las escuelas ecuatorianas. Algunos de los datos resultantes de esta averiguación se sintetizan en la tabla 1.

Tabla 1. Formas de acoso escolar en las escuelas de Ecuador.

Forma de acoso escolar	Datos	Observaciones
Verbal. Rumores o revelación de secretos	28%	Presente con mayor frecuencia entre las hembras
Psicológico. Insultos y/o apodosos ofensivos	38%	
Físico. Golpes	11%	Con mayor frecuencia entre los varones
Físico. Robo de pertenencias	27%	
Ciberacoso. Mensajes difamatorios y de amenazas, fotografías y conversaciones privadas	10%	

Fuente: Ecuador. Ministerio de Educación (2015).

La información brindada en la tabla 1 desvelan que los insultos y apodosos ofensivos (violencia psicológica) ocupan el primer lugar entre los tipos de bullying en el ámbito educativo del país, seguido del verbal concretado a través de rumores o divulgación de secretos, no menos importante resulta el acoso físico sufrido por el 27% de los estudiantes de la muestra a los que se le ha robado sus pertenencias.

También, en este estudio se pusieron en evidencia los principales lugares de las instituciones educativas donde se manifestó el acoso escolar.

Esta investigación encabezada por el Ministerio de Educación de Ecuador (2015), determinó que las manifestaciones de acoso escolar se presentaban con mayor frecuencia en los salones de clase, patios, áreas deportivas y baños.

Anteriormente se habían realizado otras investigaciones en el Ecuador sobre el tema objeto de estudio; entre ellas se encuentra la Primera Encuesta Nacional de la Niñez y Adolescencia de la Sociedad Civil (ENNA), la Encuesta N.º 46 de “Mi Opinión Sí Cuenta”, que recoge el parecer de niños, niñas y adolescentes sobre la “Violencia y Seguridad en escuelas y colegios”, realizada por el Ministerio de Inclusión Económica y Social en el 2010 y el estudio del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014), “*Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*”, con resultados similares, en las que se evidenció que en las escuelas ecuatorianas las acciones agresivas están presentes tanto en sus aulas como en los pasillos, patios, pistas deportivas, baños, comedor, vestuarios, autobuses, etc. Esto demuestra que el flagelo del acoso escolar es de larga data en las instituciones educativas del país, asunto que precisa de una nueva y profunda mirada de análisis y reflexión.

Estos resultados se corresponden con los estudios llevados a cabo por Figueroa, et al. (2020), quienes concluyeron que el sitio habitual de ocurrencia de acoso escolar es el salón de clase; situación preocupante cuando acontece en presencia de los docentes; lo que evidencia poco dominio del grupo por parte de este y la falta de respeto de los alumnos por la presencia del maestro y sus pares. Por otro lado, no son pocos los sucesos de este tipo en el cual el docente se convierte en observador y no asume una conducta mediadora y de solución del conflicto, y en el peor de los casos existen otros docentes que provocan el acoso. Estos autores también reconocen el patio de recreo y el área de la actividad deportiva, como lugares propicios para el bullying.

Para Tellez Rodríguez (2020), la gran parte del acoso escolar sucede en el camino de ida o regreso a la escuela; sin embargo, Guamán, et al. (2020), mencionan que generalmente los escenarios de acoso se dan en los sitios usuales de la institución educativa, como el patio en la hora del receso, el baño o la cafetería, donde la inspección por parte de los docentes y directivos escolares es mínima.

Tomando como referente los resultados de estos estudios la comunidad educativa, en particular los docentes

y directivos escolares, debe trazar estrategias en las que se contemplen acciones de intervención relacionadas con aquellos sitios que no son regularmente frecuentados por ellos para ejercer una mayor supervisión e interacción con los estudiantes; y en el caso de detectar un caso de acoso determinar las responsabilidades oportunas y las particularidades convenientes para su solución; así como implementar acciones proactivas para prevenir el bullying.

Hasta ahora hemos hablado del bullying refiriéndolo al victimario y a la víctima; pero, ¿serán solo estos los dos actores del acoso en el ámbito escolar?

Según Martínez Pacheco (2016), el bullying no es un asunto que involucra solo al agresor y al agredido, también en él se involucran los espectadores u observadores; de esta forma el agresor es la persona que ejecuta las acciones, se caracterizan por el dominio de los demás a través de la fuerza. Este puede ser agresores activos o pasivos.

La víctima, es el alumno que recibe la acción mediante la palabra, la agresión física o psicológica. Los observadores, constituyen la totalidad de la comunidad educativa, particularmente son los alumnos que sin participar de modo directo en la agresión, de alguna manera son copartícipes de esta y en ocasiones toman partido por el agresor o la víctima. Los espectadores de alguna manera también sufren las consecuencias psicológicas del acoso escolar.

El bullying es una forma de relación social caracterizada por la negación del otro, donde participan los sujetos presentes en esa relación, incluyendo además de víctima y el victimario a los espectadores; lo que le confiere mayor complejidad desde el punto de vista psicológico; el conocimiento del contexto en el que se dan estas relaciones sociales negativas ayuda a comprender de forma **más completa** el hecho agresivo por la connotación que tiene para todos los miembros del grupo, comunidad educativa y sociedad en general (Martínez Pacheco, 2016).

Esta concepción relacional de la violencia y en particular del acoso escolar enriquece desde la óptica de la influencia del contexto en la prevención y solución de los conflictos escolares, ya que se trata más que de la búsqueda de acciones direccionadas al agresor y el agredido, a la implementación de estrategias para prevenir y combatir el bullying a través de la configuración de acciones para mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; pues este fenómeno trasciende lo individual para convertirse en un proceso interpersonal y social, que afecta a quien acosa, a quien es acosado y a quienes contemplan (Tellez Rodríguez, 2020).

Criterios compartidos por Espinoza Valdez, et al. (2016), quienes estiman que, el bullying es un fenómeno latente en el contexto educativo, que afecta a todos los estudiantes que están involucrados, tanto al agredido como al agresor y los que participan como observadores. En las instituciones donde acontece el acoso escolar se crea un ambiente de inseguridad no propicio para el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues genera desmotivación y frustración escolar.

Sobre la problemática del bullying en el ámbito educativo se han realizado varias investigaciones, que demuestran que es flagelo universal; entre estos estudios se encuentran los llevados a cabo por Molina Álvarez (2015); Ramírez (2015); Botello Peñaloza (2016), quienes aportan cifras preocupantes sobre las causas y consecuencias de este tipo de violencia, que en ocasiones puede involucrar como víctima, victimario u observador más del 85% de los educandos de una institución escolar; además, apuntan al elevado número de réplicas de estas acciones en un solo día.

El bullying responde a múltiples causas entre ellas las de tipo sociocultural; según Moratto Vásquez, et al. (2015), los niños(as) requieren de un contexto favorable para su desarrollo intelectual, físico y social, donde la familia y la comunidad deben ser patrones positivos para la conducta de los niños(as), adolescentes y jóvenes; en caso contrario estos reproducirán conductas negativas en sus relaciones sociales, las que replicará al entorno educativo. Consideraciones comunes a los criterios de Espinoza Valdez et al. (2016), quienes consideran a los padres y madres de familia modelos de referencia para los hijos(as) desde los primeros años de vida.

Asimismo, Rodríguez Álvarez & Delgado de Briceño (2010), puntualiza que el clima familiar es causa de las conductas violentas de los más jóvenes, explica que los agresores con frecuencia provienen de familias donde existen relaciones disfuncionales entre sus miembros y en ocasiones han sido víctimas de esta situación.

En resumen, estos estudios develan que existe una asociación entre el contexto familiar y el acoso escolar. Las conductas aprendidas por los hijos(as) en el seno familiar son replicadas en el contexto escolar; por ello los padres y madres de familia deben tener conciencia de las consecuencias de sus acciones en la conducta de sus hijos(as).

De igual forma, se han realizado estudios por instituciones internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017), donde se enfatiza en la relación existente entre el bullying y las fisuras de la convivencia escolar, siendo esta una de las principales causas. Entre estas falencias están insuficiencias en la

organización escolar, y el empleo de las metodologías y procedimientos utilizados por los docentes. Al respecto Moratto Vásquez, et al. (2015), consideran que, la aparición de la violencia en el entorno escolar está asociado al clima organizativo, procedimental y metodológico existente en la institución educativa.

Estudiosos del tema como Espinoza Valdez, et al. (2016), estiman que, este fenómeno responde a múltiples causas, entre ellas las estructuras organizacionales, autoritarias y no democráticas, la ausencia o limitado control por parte de los docentes y autoridades escolares y pobres relaciones con las familias, acarreado graves consecuencias al desarrollo integral de los educandos.

Entre las principales consecuencias del acoso escolar está la desmotivación por el estudio y el rechazo de la víctima a la escuela que en ocasiones puede alcanzar a los observadores. Sobre las consecuencias del bullying Botello Peñalosa (2016), realizó una investigación determinando que este tipo de violencia perjudica el desarrollo cognitivo de la víctima ocasionándoles un bajo rendimiento académico en comparación con aquellos alumnos que no han sufrido este mal; entre los hallazgos del estudio el investigador señala que las consecuencias del bullying son comunes en todos los países de Latinoamérica.

Según Rodríguez Álvarez & Delgado de Briceño (2010), el alumno que sufre bullying, puede manifestar como consecuencias de este hecho una serie de conductas sociales como la depresión, soledad, timidez, ansiedad, angustia, temor a los demás, etc. Asimismo, Molina Álvarez (2015), considera que como resultado del acoso escolar la víctima puede experimentar sentimientos de frustración y baja autoestima que en los casos graves puede conducir al suicidio. El acoso escolar causa daño a la víctima convirtiéndola en una persona insegura, fracasada, frustrada, avergonzada, culpable y con baja autoestima. Razón por la cual los docentes y las familias deben estar alertas para identificar a tiempo la presencia del acoso escolar.

Por otro lado, Moratto Vásquez, et al. (2015), consideran que el bullying tiene nefastas consecuencias no solo para la víctima, también puede influir negativamente en el agresor y los observadores. En el caso del victimario asume la violencia como la forma adecuada de lograr sus propósitos, lo que incide en el desarrollo de su personalidad y puede llegar a ser un delincuente. Por otro lado, el espectador comparte estas experiencias agresivas, las que pueden llegar a ser un comportamiento a imitar o acostumbrarse a vivir en un medio hostil.

Los autores antes mencionados consideran que evidentemente la comunidad educativa y la familia pueden

detectar a tiempo casos de acoso escolar y la necesidad de la preparación de sus miembros para poder intervenir en estas situaciones y proveer una correcta formación a los estudiantes.

Los análisis de estos antecedentes permiten afirmar que el bullying es un fenómeno universal, que afecta de manera particular a los niños(as), adolescentes y jóvenes, recurrente en las instituciones educativas de los diferentes niveles de enseñanza; situación que influye negativamente en el estado emocional de los escolares acosados, impidiéndoles tener un adecuado desempeño y rendimiento escolar, que puede ser la causa del abandono de los estudios. También, los autores consultados demuestran que en la mayoría de casos no existe una correcta intervención por parte de la comunidad educativa, que permita prevenir esta situación.

Por tanto, a criterio de Serrano, et al. (2019), el reto de las instituciones educativas es capacitar a los docentes e implementar programas y estrategias de prevención, entre otras acciones para intervenir en esos casos y así menguar este tipo de violencia en el contexto educativo; actividades que han de llegar a las familias y comunidad, al ser estos espacios donde el estudiante aprende conductas inapropiadas que luego reproduce en el ámbito escolar; además, es la familia junto a la escuela los máximos responsables de la formación de los niños(as), adolescentes y jóvenes.

CONCLUSIONES

El acoso escolar o bullying es un acto sistemático de agresión verbal, física o psicológica durante un tiempo considerable, con el objetivo de dañar la integridad moral de la víctima, no exclusivo de los alumnos, involucra también a otros miembros de la comunidad educativa.

En el ámbito educativo ecuatoriano los principales tipos de acoso escolar son el psicológico a través de insultos y apodosos ofensivos; el verbal concretado a través de rumores o divulgación de secretos y el físico mediante el robo de objetos del agredido.

El acoso escolar se manifiesta con mayor frecuencia en las escuelas ecuatorianas en los salones de clase, patios, áreas deportivas y baños.

El bullying involucra no solo a la víctima y el victimario, es un fenómeno que alcanza a los espectadores. En las escuelas donde acontece este fenómeno se crea un ambiente de inseguridad, desmotivación y frustración escolar, no propicio para el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las causas del bullying son múltiples, entre las más significativas están los factores socioculturales (conductas antisociales aprendidas), familiares (procesos disfuncionales) y organizacionales (predominio en las instituciones educativas de autoritarismo, relaciones no democráticas, ausencia o limitado control y las pobres relaciones con las familias).

El acoso escolar tiene consecuencias dañinas para la víctima, victimario y observadores. La víctima puede convertirse en una persona insegura, fracasada, avergonzada y culpable, manifiesta depresión, soledad, timidez, ansiedad, angustia, temor a los demás, etc. sentimientos de frustración y baja autoestima que, en los casos graves puede conducir al suicidio. En el caso del victimario asume la violencia como la forma adecuada de lograr sus propósitos y puede llegar a ser un delincuente. El espectador puede aprender y replicar este comportamiento y acostumbrarse a vivir en un medio hostil.

La comunidad educativa, en particular los docentes y directivos escolares, deben trazar estrategias en las que se contemplen acciones proactivas para prevenir el acoso escolar y en el caso de existir solucionarlos adecuadamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Botello Peñaloza, H. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, Zona Próxima*, 24, 1-12.
- Cerezo Ramírez, F. & Rubio Hernández, F. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126.
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2018). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema educativo*. UNICEF. https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final002.pdf
- Espinoza Valdez, A., Márquez Jaramillo, I., Rodríguez López D & Silva García, J. (2016). Acoso escolar y rendimiento académico en alumnos de enseñanza primaria en Mexicali. *Ciencia & Futuro*, 6(1).
- Figuroa Valencia, K. D., Macas Caiminagua, M. A., & Espinoza, E. (2020). Conducta disruptiva en aulas regulares de Machala: estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 225-232.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children*. UNICEF. <https://www.unwomen.org/en/docs/2014/9/statistical-analysis-of-violence-against-children>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Una situación habitual: La violencia en las vidas de niños y adolescentes*. UNICEF. https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_Key_findings_Sp.pdf
- Guamán Gómez, V. J., Espinoza, E. & Falconi Narváez, R. (2020). El salón de clase un microsistema multicultural. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 49-54.
- Hamodi Galán, C., & De Benito Brunet, Y. (2019). Bullying: Detección mediante el test sociométrico y prevención a través de experiencias basadas en el método socioafectivo. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-23.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2014). *Prevención del acoso escolar, Bullying y CiBerBullying*. IIDH. <https://www.iidh.ed.cr/iidh/media/1573/bulling-2014.pdf>
- Labañino Pérez, L., Gell Labañino, A., & Vinent Mendo, M. B. (2019). Las representaciones sociales de la profesión docente en estudiantes del primer año de carreras pedagógicas. *Sociedad & Tecnología*, 2(1), 9-17.
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 46, 7-31.
- Molina Álvarez, M. (2015). *Influencia del Bullying en el proceso de enseñanza- aprendizaje en los estudiantes de educación general básica de la Unidad educativa "Mercedes Vásquez Correa"*. (Tesis de grado). Universidad Politécnica Salesiana Cuenca.
- Moratto Vásquez, N., Berbesí Fernández, D., Cárdenas Zuluaga, N., Restrepo Botero, J., & Londoño Ardila, L. (2015). La familia como factor predictor de la intimidación escolar en Antioquia (Colombia). *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 8(2), 97-102.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Ramírez, J. (2015). *Convivencia escolar en Instituciones de Educación Secundaria: Un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Robalino Izurieta, G. (2016). El bullying en las unidades educativas. estrategias de intervención. Cuenca. *Rev. Fac. Cienc. Méd. Univ. Cuenca.*, 34(1), 94-102.
- Rodríguez Álvarez, A & Delgado de Briceño, G. (2010). Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas. *Revista de Investigación*, 34(70), 71-84.
- Serrano Polo, O. R., Espinoza, E., & Espinoza Guamán, E. (2019). La inclusión en la enseñanza básica ecuatoriana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 69-74.
- Tellez Rodríguez, N. (2020). Constructos de la prevención de la violencia infanto juvenil en el contexto cubano. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 11-26.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

32

METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA CARRERA DE DERECHO EN UNIANDES PUYO

METHODOLOGY AND FORMATIVE RESEARCH IN THE LAW CAREER AT UNIANDES PUYO

Manuel Ricardo Velázquez¹

E-mail: up.manuelricardo@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5357-8197>

Oscar Roberto Espinoza Lastra¹

E-mail: up.oscarespinoza@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2773-814X>

Marco Rodrigo Mena Peralta¹

E-mail: up.marcomena@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9509-3745>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ricardo Velázquez, M., Espinoza Lastra, O. R., & Mena Peralta, M. R. (2021). Metodología e investigación formativa en la carrera de Derecho en Uniandes Puyo. *Revista Conrado*, 17(80), 255-262.

RESUMEN

En la carrera de Derecho de Uniandes se hace una ampliación a siete asignaturas del campo de formación de Epistemología y Metodología de la Investigación que parte de los rudimentos de la Metodología de estas. Para lograr lo anterior se hace la propuesta del accionar de la investigación formativa como herramienta de interacción para el logro de los objetivos de la asignatura inicial, y los resultados de aprendizaje del primer período académico. La investigación refleja los resultados de la interacción de varias formas de organización de la investigación formativa en el desarrollo de la asignatura Metodología de la Investigación, en cada uno de los contenidos propios del programa de la asignatura, aplicando la investigación acción como herramienta metodológica.

Palabras clave:

Metodología de la investigación, investigación formativa, formas de organización de la investigación formativa, competencias investigativas, Carrera de Derecho.

ABSTRACT

In the Law career of Uniandes there is an extension to seven subjects of the training field of Epistemology and Research Methodology that starts from the rudiments of their Methodology. To achieve the above, the proposal is made of the action of formative research as an interaction tool to achieve the objectives of the initial subject, and the learning results of the first academic period. The research reflects the results of the interaction of various forms of organization of formative research in the development of the Research Methodology subject, in each of the contents of the subject's program, applying action research as a methodological tool.

Keywords:

Investigation methodology, formative research, forms of organization of formative research, investigative competences, Law career.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo curricular en la formación del profesional en las universidades del mundo, y en la especificidad de las ecuatorianas, ha dado importantes pasos de avance en la concepción y necesidad de la inclusión de la investigación como transversalidad en todas las carreras.

Hasta hace menos de una década las configuraciones curriculares de las carreras universitarias en Ecuador tenían ausencias significativas en la formación de la investigación de sus estudiantes, lo cual ha estado signado de remanentes de concepciones y proyectos curriculares tendientes a la tradicionalidad, asignaturistas y con la intencionalidad de la formación de profesionales que respondieran únicamente a las necesidades de conocimientos propios del área a que pertenecía la formación.

Para el caso de la carrera de Derecho, en la Universidad Regional Autónoma de los Andes (Uniandes), con más de dos décadas de fundación y experiencias en la formación de juristas esto no ha sido diferente, influenciados también por las huellas dejadas por los organismos de regulación y control de la Educación Superior Ecuatoriana. Esto no demerita el desarrollo de este nivel educativo, pues respondieron a los intereses de estos organismos, que fungían con similitud en toda América Latina, y validaban un contexto que hoy es diferente en cuanto a desarrollo y exigencias de la sociedad a las universidades.

En el último quinquenio, las tendencias de rediseños curriculares han intentado cambiar el escenario descrito en los párrafos iniciales, y se han involucrado en -tal vez- extremos diferenciadores del pasado.

De tal manera, la carrera de Derecho de Uniandes, en el 2017, se enfrasca en deshacerse del currículo tradicional, con una vejez de unos 8 años sin apenas actualización, y pasar a uno nuevo, con base en un modelo educativo rector complejo (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes 2017b) (autonombrado de esa manera), en el cual se diluyen los modelos pedagógicos y curriculares bajo esa sustantivación inminente de las nuevas tendencias pedagógicas contemporáneas, dígase, la pedagogía crítica, el constructivismo, el neuroaprendizaje y el conectivismo entre otras denominaciones.

En el nuevo proyecto curricular se entierra la concepción de que la investigación científica era una asignatura más, que por exigencias de índole práctica y administrativa, debería aparecer una vez, en el sexto nivel de la carrera, y sin mucha fuerza en el desarrollo de sus contenidos, que de por sí, no garantizaban al menos la preparación de los estudiantes para enfrentar su titulación, donde sí tenían que presentar resultados parciales de una investigación.

La nueva concepción curricular, ya en estos momentos empieza a tener ciertos detractores por la acumulación extrema de asignaturas de investigación, una por cada nivel de desarrollo o período académico, y que transitaba por cada uno de los campos de formación y de las unidades de organización curricular.

De esta manera, esta concepción contiene nueve asignaturas, una para cada período académico, y que van tratando contenidos -tal vez no totalmente estructurados en su consecución en el tiempo- que van desde las generalidades de la metodología de la investigación, y transita por la investigación acción, la investigación propiamente jurídica, las particularidades de los estudios exploratorios y descriptivos, según Hernández Sampieri, et al. (2014), y termina con singularidades loables de las clínicas jurídicas, estudios de casos reales y otras. Lo anterior también se fundamenta en algunos aportes propios de la universidad y de otras instituciones de educación superior, tales como los de Pérez Rodríguez, et al. (1998); Rosales Echarri (2002); Ricardo Velázquez & Velastegui Córdova (2015); Gómez Armijos, et al. (2017).

Teniendo presente esta amalgama de contenidos dispuestos para el campo de formación de Epistemología y Metodología de la Investigación (EMI) de la concepción curricular de la carrera de Derecho de Uniandes, se pretende, en este trabajo hacer un abordaje sintético de las generalidades de la investigación científica que permita tener una plataforma conceptual algo más rigurosa y sin intentar agotar las necesidades de fundamentación teórica y epistemológica de la investigación para cada una de las particularidades de los tipos de asignaturas e investigaciones.

El contenido de esta asignatura concomitante dentro del campo de formación está orientado a los rudimentos de aquellos fundamentos teóricos que permiten introducirse en la teoría del conocimiento y su relación con el surgimiento y desarrollo de la investigación científica, desde posiciones epistemológicas definidas desde la doble direccionalidad de la relación conocimiento-investigación. Se hace, además, un intento de descifrar algunas características diferenciadoras y que tipifican a las modalidades de la investigación, y su importancia en lo jurídico.

Consecuente con lo anterior, se hacen reflexiones que los estudiantes de la carrera deben plantearse en cuanto a un diseño o perfil teórico de sus investigaciones, y parte de la relación entre el problema, el objeto de investigación, el objetivo y el campo de acción. Todo esto respondiendo a los diseños metodológicos iniciales de la investigación y el proceso de toma de decisiones por el que hay que pasar para su definición en la investigación social.

Para la fundamentación metodológica de la investigación en general, se realiza un abordaje sucinto de los métodos generales de la investigación, en sus niveles de interacción: el teórico y el empírico. Y, para ser consecuentes con las necesidades de la formación de competencias investigativas, también se interactúa con las principales técnicas de recolección y procesamiento de los datos, terminando con algunas reflexiones para el proceso de difusión de los resultados obtenidos por el profesional en formación.

Para las sustentaciones de lo anterior se realiza la interacción con los aportes de Velázquez, et al. (2016); Ricardo Velázquez, et al. (2019); Ricardo Velázquez, et al. (2020); Amat, et al. (2020), los cuales han trabajado desde la universidad UNIANDES, en aras del mismo objetivo.

La teoría del conocimiento nos introduce en la historia y diferenciación del conocimiento como parte integrante del proceso de aprendizaje del ser humano. Pudiera encontrarse definiciones de la teoría del conocimiento desde tres perspectivas fundamentales:

- La filosófica.
- La epistemológica.
- La singular desde cada área del conocimiento.

Aquí importa -sobre todo- el reconocimiento, la búsqueda y la reflexión que el profesional en formación hace de algunos cuestionamientos tales como:

- ¿Qué es el conocimiento?
- ¿Qué es ciencia?
- ¿Cuáles son las diferentes tipologías de la ciencia en la actualidad?
- ¿Cuáles son los tipos de conocimiento que se reconocen en la literatura científica?, ¿cómo reconocerlos?
- ¿Qué es el conocimiento científico?
- ¿Cuáles son las características que tipifican al conocimiento científico?
- ¿Cuál es la intencionalidad de la generación de conocimiento científico?
- ¿Qué importancia tiene el conocimiento científico para el desarrollo de las sociedades contemporáneas?
- ¿Qué se entiende por investigación?, ¿y la investigación científica a qué se refiere?

Y, por la particularidad de la carrera de Derecho, sería interesante que los estudiantes de esta formación profesional se cuestionen:

- ¿Qué es el conocimiento jurídico?

- ¿Qué diferencia el conocimiento jurídico de otro tipo de conocimiento?
- ¿Cuál es la importancia del conocimiento jurídico para el abogado?
- ¿Existe una investigación jurídica?, ¿cómo se define esta?

Todos los anteriores cuestionamientos deberían ser preocupaciones y ocupaciones de todos los profesionales en formación desde el primer período académico, y a la vez, debería ser incentivados por el claustro de docentes que interactúan con ellos.

Para responder lo anterior, el estudiante debe entender que la investigación formativa es la principal herramienta de interacción entre la academia y la investigación, y la forma más adecuada de cubrir estas lagunas en su preparación propedéutica al entrar a la carrera.

Ricardo Velázquez (2017), plantea que la investigación formativa es *“aquella que por la naturaleza de su origen puede ser auto-inducida o inducida por el docente o su entorno, que promueve el desarrollo de competencias investigativas e involucra a los entes educativos, como parte del desarrollo curricular de determinada asignatura o disciplina, y que requiere de la proyección de la búsqueda del conocimiento, a través de la aplicación del método científico, desde la plataforma teórico conceptual y empírica que ya conocen, haciendo uso del pensamiento reflexivo y crítico, para llegar a lo nuevo”*.

La definición anterior insiste en los ámbitos en que puede suceder el proceso de investigación formativa, de manera inducida por el profesor, que conoce lo que el estudiante necesita como conocimientos previos y concomitantes; la autoinducción, propia del que aprende y su interés por ello; o de lo contrario, lo que el entorno promueve como necesidad o potencialidad en el estudiante.

De esta manera, iniciando, de forma organizada, los fundamentos teóricos sobre el conocimiento y la investigación, se inicia la discusión, que puede ser catalizadora para la reflexión del estudiante, para asumir, y principalmente para disentir por la auto búsqueda de la información que aquí se expone.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología aplicada en el proceso investigativo se corresponde a la modalidad cualitativa, con algunos exponentes no definitorios de la cuantitativa. Se asume la tipología de la investigación-acción participativa teniendo presente que el investigador interactúa con el proceso de formación académica e investigativa de los estudiantes del primer nivel de la carrera de Derecho, por 7 semestres

consecutivos (5 de ellos pertenecen a la muestra), incluyendo apreciaciones retrospectivas avaladas por la continuidad que ha tenido en el proceso de formación, también en los niveles subsiguientes que retroalimentan las necesidades, potencialidades y acciones urgentes para llenar ciertas lagunas precedentes de la metodología de la investigación que se comparte en el primer nivel, al cual van dirigidos los principales resultados de este trabajo.

Se aplicaron métodos de los niveles teórico y empírico de la investigación, tales como los insertos en los procesos del pensamiento y desarrollo de la teoría consultada; y por otro lado y de forma sistémica, aquellos que interactúan con la realidad de la formación de los estudiantes del primer nivel de la carrera de Derecho, principalmente en la aplicación de encuestas sistematizadas, entrevistas y el análisis de los productos de la actividad pedagógica, docencia e investigación formativa.

En este último método, las principales técnicas elaboradas y aplicadas están divididas en siete períodos académicos que se explicitan en la siguiente tabla informativa 1. Es preciso aclarar que las técnicas, para el caso de la presentación de resultados son coincidentes con las principales formas de organización de la investigación formativa, como fundamental imbricación y aporte en la investigación.

La asignatura intervenida para la investigación, y para la presentación de este trabajo es la de Metodología de la Investigación del primer nivel de la mencionada carrera en Uniandes Puyo, la cual se ubica en el primer lugar de desarrollo ascendente del campo de formación de Epistemología y Metodología de la Investigación.

Tabla 1. Aplicación del método de análisis de productos de la actividad de investigación formativa en la carrera de Derecho de Uniandes Puyo (Octubre 2017-marzo 2021).

Período Académico	Seminario Investigativo	Taller Investigativo	Mesa Redonda Investigativa	Foros Virtuales	Panel Investigativo
Octubre 2017-febrero 2018	2(48)-4	2(48)-5	2(48)-2	2(48)-6	2(48)-1
Abril-septiembre 2018	1(28)-4	1(28)-4	1(28)-2	1(28)-5	1(28)-1
Octubre 2018-febrero 2019	2(45)-6	2(45)-4	2(45)-2	2(45)-6	2(45)-2
Octubre 2019-febrero 2020	1(22)-5	1(22)-5	1(22)-3	1(22)-8	1(22)-1
Noviembre 2020-marzo 2021	1(34)-4	1(34)-6	1(34)-3	1(34)-8	1(34)-2
Totales	7(177)-23	7(177)-24	7(177)-12	7(177)-35	7(177)-7

Los datos numéricos incluidos en la tabla con el formato p(m)-f significan: *p* los paralelos o grupos intervenidos, (*m*) la matrícula total del período en la asignatura, y *f* la cantidad de aplicaciones de la forma de organización de la investigación formativa en el período.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hasta el momento, los principales resultados obtenidos de lo declarado anteriormente se presentan en dos direcciones:

1. La implementación de las formas de organización de la investigación formativa en el desarrollo de la asignatura Metodología de la Investigación en los 5 períodos académicos investigados.
2. La distribución de los principales contenidos de la asignatura Metodología de la Investigación en el desarrollo de las formas de organización de la investigación formativa.

Apreciando la información de la tabla 1, observada en el acápite de métodos, en el presente trabajo, se puede plantear los siguientes resultados cuantitativos.

Las formas de organización de la investigación formativa más utilizada, por orden descendente de intervención fueron: los foros virtuales; talleres investigativos; seminarios investigativos; mesas redondas investigativas y paneles investigativos.

Existe una aplicación media estable de las formas de organización a lo largo del estudio que se manifiesta en los siguientes datos promedios:

- foros virtuales: 7.
- talleres investigativos: 4,8.

- seminarios investigativos: 4,6.
- mesas redondas investigativas: 2,4.
- paneles investigativos: 1,4.

Teniendo presente que el desarrollo curricular de la asignatura es de 14 semanas de clases, con 4 o 5 frecuencias semanales, las intervenciones académico-investigativas presenciales/virtuales suman un total de 64 a 70. La suma de intervenciones a través de actividades con formas de organización de la investigación formativa de implicación práctica es, en promedio, un total de 20,2 horas, es decir, alrededor de un tercio de las horas dedicadas a la asignatura de manera general.

De lo anterior, también se verifica, en contacto directo con los estudiantes que, para el desarrollo de una hora de las anteriormente mencionada, se utiliza, alrededor, como promedio, de 3 horas de trabajo autónomo y grupal.

El desarrollo de la asignatura (96 horas como regularidad en los 5 períodos académicos), teniendo en cuenta los dos planteamientos anteriores, sería de alrededor de:

- una intervención tácita de las formas de organización de la investigación formativa práctica de 21,04 horas.
- una intervención de trabajo autónomo y grupal concomitante a la práctica de 63,13 horas.
- un total de intervención de la investigación formativa de 84,17 horas, de un total de 96 horas de esta, por lo cual esta forma de trabajo académico-investigativo influye en el 87,68% del tiempo dedicado a ella.

Los contenidos de la asignatura, tratados por las diferentes formas de organización de la investigación formativa, como regularidad en el estudio longitudinal son valorados en la siguiente tabla 2.

Tabla 2. Desarrollo de contenidos de la asignatura Metodología de la Investigación por cada una de las formas de organización de la investigación formativa.

Contenidos	SI	TI	MRI	FV	PI
Teoría del Conocimiento		X			
Tipos de Conocimiento		X		X	
El Conocimiento Científico	X		X	X	
La investigación científica	X				X
Relación investigación, tecnología y sociedad	X			X	
Tipos de investigación científica (Investigación Acción, Exploratoria, Descriptiva y otras)		X			
Paradigmas de la investigación científica	X	X		X	
Modalidades de la investigación científica		X	X	X	
Ética de la investigación científica.					X
Aproximación a la idea de investigación	X	X		X	
Problemática de la investigación	X	X		X	
Planificación de la investigación. Generalidades: problema, objeto, campo, objetivos, suposiciones, tareas		X	X		
Ejecución de la investigación			X	X	
Valoración de la investigación	X	X		X	
Socialización de resultados: Redacción científica, elementos generales; Tipos de informes de resultados; Formas de comunicación de resultados		X	X	X	
Definición de modalidad y tipo de la investigación jurídica.		X		X	
El método científico.	X				
Métodos del nivel teórico.		X	X		
Métodos del nivel empírico. Técnicas e instrumentos.		X	X		
Población y muestra.		X	X		
Procesamiento de datos y resultados.	X			X	

Leyenda: SI (Seminario Investigativo); TI (Taller Investigativo); MRI (Mesa Redonda Investigativa); FV (Foros Virtuales); PI (Panel Investigativo).

Teniendo presente los resultados obtenidos de la aplicación de las formas de organización de la investigación formativa y su imbricación como técnicas para el desarrollo de los contenidos de la asignatura Metodología de la Investigación, perteneciente al campo de formación de Epistemología y Metodología de la Investigación, la discusión se centra en los siguientes componentes: planificación, ejecución y retroalimentación.

Planificación de la asignatura a partir del soporte metodológico que brindan las formas de organización de la investigación formativa.

En este componente de planificación se insiste en la necesidad de tener en cuenta cuatro elementos fundamentales para la atención de esta, estos están circunscritos en:

- El reconocimiento de la necesidad de un diagnóstico de los estudiantes en cuanto al desarrollo de las competencias investigativas con las cuales llegan a la universidad.
- Las formas de organización de la investigación formativa, ya valoradas en los resultados anteriores, que se pueden aplicar a partir de verlas no como una posibilidad sino como una necesidad en el proceso de formación del profesional del derecho.
- El estudio del lugar que ocupa la asignatura Metodología de la Investigación en el diseño curricular de la carrera de Derecho, en relación con su posición como punto de partida del campo de formación de Epistemología y Metodología de la Investigación.
- Los aportes que tiene que realizar la asignatura a aquellas concomitantes del período académico, y fundamentalmente, a los resultados de aprendizaje de este.

Para el caso del primer elemento, relacionado con las competencias investigativas con que arriban los estudiantes a la carrera, en su primer período académico, se recomienda tener presente la dimensión propedéutica de estas competencias, desarrolladas por Ricardo Velázquez (2017), la cual reconoce a las siguientes: leer todo tipo de literatura; escribir textos propios a partir de su relación con el entorno; escuchar las emisiones sonoras del entorno; comunicar los criterios propios y de otros; adaptarse al entorno universitario; y usar las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Esta información que se logre a partir del diagnóstico a los nuevos estudiantes que ingresan a la carrera por primera vez debe complementarse con criterios de planificación de aquellas formas de organización de la investigación formativa como posibles ejecutoras del proceso

de enseñanza-aprendizaje. La recomendación está en tres líneas de planificación:

- Hacer un análisis de triangulación entre los resultados del diagnóstico inicial realizado, los resultados de esta investigación, y las posibilidades de insertar cada una de las formas de organización en la modalidad de estudio que se aplica.
- Utilizar la mayor cantidad posible de formas de organización de la investigación formativa.
- Lograr la participación de los estudiantes en la definición de las mejores formas de organización a utilizar.

Es importante reconocer que para la planificación de la asignatura, partiendo de la hipótesis de que la investigación formativa es catalizadora del desarrollo de las competencias profesionales e investigativas de los estudiantes que se inician en su formación, se precisa de internalizar que la Metodología de la Investigación es la primera asignatura del campo de formación de Epistemología y Metodología de la Investigación, y que de lo que se planifique así se extrapolará a las otras asignaturas del campo, tales como Investigación Acción, Investigación Jurídica, Investigación Exploratoria e Investigación Descriptiva.

Y, finalmente, que todo lo que se planifique debe tender al cumplimiento de los resultados de aprendizaje del nivel, el cual indica: *“Explicar con argumentos los conceptos básicos y principios del derecho de las instituciones jurídica, desde el estado democrático. Multiétnico y plurinacional en articulación con la profesión”*. (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2017a)

Lo anterior induce a que desde el primer acercamiento que hacen los estudiantes a la investigación en la universidad, debe ser tendente a que los contenidos que se traten tengan estrecha relación con las asignaturas que reciben en el nivel, y con la carrera que estudian, desde las bases del Derecho en Ecuador y el mundo.

Ejecución de la asignatura dentro del proceso de formación inicial en investigación de los estudiantes de la carrera de Derecho de Uniandes.

El componente de ejecución de la asignatura debe partir de los resultados propios del proceso de planificación. Es muy importante lograr objetividad en la aplicación de las formas de organización de la investigación formativa, y para ello debe insertarse en los resultados del diagnóstico inicial y las actividades planificadas. Esto quiere decir que lo planificado puede y debe ser modificado en el transcurso del desarrollo de los contenidos de la asignatura.

La modalidad de estudio que se aplique para el desarrollo de la asignatura debe indicar el camino -a partir de los

presupuestos aquí discutidos y mostrados en los resultados- a seguir en las manifestaciones prácticas de cada una de las formas de organización.

Teniendo presente que, en la universidad, a partir del 2020, y como efecto colateral de la pandemia Covid-19, ha tenido que enfrentar cuatro modalidades de atención a la carrera de Derecho, es preciso que la ejecución parta de la actualización de estas. Aunque las diferencias entre estas modalidades no son extremas, en cuanto a contenido, sí las hay en cuanto a tiempos. Es por ello por lo que las formas de organización de la investigación formativa tienen que ser completamente flexibles en su materialización.

La retroalimentación de la asignatura en su vinculación con la investigación formativa.

Este último componente de discusión tiene que estar encaminado al reconocimiento de que la retroalimentación debe ser sistemática, y presentarse en diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, tales como:

- durante la planificación, mientras se están desarrollando las acciones de planeación, estas deben ser flexibles y recibir informaciones de contrastación que van a enriquecer la continuidad del proceso de planificación;
- durante la ejecución, según se realizan las acciones prácticas del desarrollo de los contenidos de las asignaturas, las formas de organización planificadas y en ejecución serán objeto de ajustes en contenido y forma, así como en la espacio-temporalidad requerida; incluso es permitido el cambio de forma de organización cuando las causas lo requieran.

CONCLUSIONES

La inclusión de la investigación, como uno de los procesos sustantivos en el desarrollo de las universidades, desde sus inicios, es reconocido por la comunidad científica como elemento de canalización de los restantes procesos que se incluyen en las mismas y les da vida.

En la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), la inclusión de la actividad investigativa dentro del proceso de la docencia, hasta el año 2017 estuvo con una presencialidad mínima, al llegarse a un punto de inflexión, donde, de una sola asignatura que trataba la formación en investigación de los estudiantes, pasa a ocho asignaturas en la nueva concepción del proyecto de reforma curricular.

El campo de formación de Epistemología y Metodología de la Investigación en la concepción curricular última de la carrera se inicia con la asignatura Metodología de la Investigación, la cual tiene como objetivo general el de

diseñar los procesos de la investigación para contribuir a la solución de problemas sociales de la realidad, a partir de los fundamentos teóricos - epistemológicos y metodológicos de la investigación científica.

La asignatura tributa al período académico primero de la carrera, a través de sus objetivos específicos a dar cumplimiento al resultado principal de aprendizaje que está dirigido a explicar con argumentos los conceptos básicos y principios del derecho de las instituciones jurídicas, desde el estado democrático, multiétnico y plurinacional en articulación con la profesión.

La vinculación de la investigación con la didáctica de la educación superior ofrece una propuesta de solución a partir de la investigación formativa, y la aplicación de diferentes formas de organización de esta que conlleva a la interacción de los estudiantes con los docentes, desde una perspectiva de relación de la teoría con la práctica.

La aplicación de las principales formas de organización de la investigación formativa en la carrera de Derecho de Uniandes, para el desarrollo de los contenidos de la asignatura Metodología de la Investigación ha demostrado que es viable teniendo presente que hay una economía importante de tiempo y a la vez promueve el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes del primer período académico, a partir de la potenciación de las del nivel propedéutico y el inicio del desarrollo de las restantes dimensiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amat Abreu, M., Ricardo Velázquez, M., & Cruz Velázquez, D. (2020). Acciones metodológicas para mejorar la redacción científica en las formas de titulación en UNIANDES Puyo. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(18), 1-22.
- Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes. (2017). *Modelo educativo: Pedagógico, curricular, de investigación y de prácticas preprofesionales*. UNIANDES.
- Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes. (2017a). *Malla Curricular de la Carrera de Derecho*. UNIANDES.
- Gómez Armijos, C. E., Álvarez Gómez, G., Romero, A., Castro, F. d., Comas, R., Vega Falcón, V., & Ricardo Velázquez, M. (2017). *La investigación científica y las formas de titulación. Aspecto conceptuales y prácticos*. Editorial Jurídica del Ecuador.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw & Hill.

- Pérez Rodríguez, G., García Batista, G., Nocedo de León, I., & García Inza, M. (1998). Metodología de la Investigación Educativa. Pueblo y Educación.
- Ricardo Velázquez, M. (2017). La investigación formativa universitaria. ¿Posibilidad o necesidad? Jurídica del Ecuador.
- Ricardo Velázquez, M., & Velastegui Córdova, M. E. (2015). Investigación y vinculación: por el camino de una integración necesaria en la universidad ecuatoriana. UNIANDES EPISTEME, 2(2).
- Ricardo Velázquez, M., Amat Abreu, M., & Mena Peralta, M. R. (2020). La epistemología y la metodología de la investigación en la carrera de Derecho. Conrado, 16(S 1), 95-102.
- Ricardo Velázquez, M., Amat Abreu, M., Andrade Santa-
maría, D. R., Jiménez Martínez, R., & Cisneros Zúñiga,
C. P. (2019). Desarrollo de competencias investiga-
tivas formativas: retos y perspectivas para la Universi-
dad. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y
Valores, 1-26.
- Rosales Echarri, V. (2002). La metodología de la Investi-
gación Educativa para la Formación del Profesional.
La Habana: Centro de Estudios de Pedagogía Profes-
sional.
- Velázquez, M. R., Córdova, M. E., & Haro, M. J. (2016).
Los proyectos integradores como tipo de investiga-
ción formativa y forma de evaluación en UNIANDES.
UNIANDES Episteme, 3(3), 269-289.

33

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES BASADA EN PROYECTOS INVESTIGATIVOS

THE TRAINING OF PROFESSIONALS BASED ON RESEARCH PROJECTS

Dionisio Vitalio Ponce Ruiz¹

E-mail: uq.dionisioponce@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5712-4376>

Edmundo José Jalón Arias¹

E-mail: uq.edmundojalon@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3060-736X>

Luis Orlando Albarracín Zambrano¹

E-mail: uq.luisalbarracin@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3164-5229>

Lisenia Karina Baque Villanueva¹

E-mail: uq.liseniabaque@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-8094>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ponce Ruiz, D. V., Jalón Arias, E. J., Albarracín Zambrano, L. O., & Baque Villanueva, L. K. (2021). La formación de profesionales basada en proyectos investigativos. *Revista Conrado*, 17(80), 263-267.

RESUMEN

La presente comunicación aborda la compleja problemática asociada al desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes universitarios, a partir del empleo de los proyectos investigativos como escenario formativo. El problema de investigación se sitúa en la ineficiencia de los sistemas de gestión de proyectos investigativos en relación con las competencias investigativas que han de desarrollar los estudiantes en la universidad. El objetivo se centra en Determinar una estrategia de gestión formativa de los estudiantes basada en proyectos investigativos para potenciar su actuación profesionalizante. En el proceso se emplearon métodos del nivel teórico, empírico y estadísticos matemáticos. Los resultados fundamentales se ubican en la Estrategia elaborada y su aplicación parcial.

Palabras clave:

Proyectos investigativos, gestión formativa, competencias profesionales.

ABSTRACT

This paper addresses the complex problems associated with the development of professional competencies in university students, based on the use of research projects as a formative scenario. The research problem is located in the inefficiency of research project management systems in relation to the research competencies to be developed by students at the university. The objective is focused on determining a strategy for the formative management of students based on research projects to enhance their professional performance. In the process, theoretical, empirical and mathematical statistical methods were used. The fundamental results are located in the elaborated Strategy and its partial application.

Keywords:

Research projects, formative management, professional competences.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de investigaciones educativas sobre la trascendencia que tienen los proyectos de formación profesional, desde el empleo del aprendizaje basado en proyectos, conduce a una serie importante de reflexiones sobre cómo se organizan las diversas academias para lograr dos elementos que son esenciales en la gestión de estos, a saber: la coherencia con la malla curricular y la trascendencia en la conformación de las competencias del futuro profesional.

La investigación que se presenta aborda el modo en el que mediante el desarrollo de estrategias coherentes de los Proyectos investigativos, a nivel de semestre y de trabajos de titulación ha permitido a la universidad UNIANDES Quevedo, conformar un sistema institucional de formación de estudiantes investigadores, capaz de asegurar la correcta atención a un área que durante años, dependió de la sabiduría de los tutores y de la manera en que los jóvenes asimilaban o no la investigación, algo que muchas veces conducía a resultados traumáticos en el acto de sustentación de grado.

DESARROLLO

En las bases teóricas asumidas durante esta investigación, se concretan importantes reflexiones de autores como: Maldonado, et al. (2007); Gómez, et al. (2017); Pupo, et al. (2017); Freire (2019); y Deroncele Acosta, et al. (2020), tratan el fenómeno de la gestión formativa desde diversos ángulos de la actividad universitaria, condicionando sus tesis a la complejidad de este nivel de enseñanza y al elemento esencial que constituye la formación profesional con sus características específicas.

Estos temas han sido tratados también por Tejada, et al. (2008), quien considera que la gestión pedagógica de grupos de investigación en jóvenes estudiantes es una necesidad que cubrir en las universidades. Es así como surgen otras ideas en torno al valor de los proyectos investigativos como un escenario en el cual los estudiantes crecen intelectual y profesionalmente.

En relación a la problemática de la formación profesional, es menester reconocer las posiciones de Galeano (2020), el cual le confiere un valor trascendente a la investigación cualitativa, lo que abre la posibilidad de interpretar desde las ciencias sociales los complejos universos de formación de los profesionales y la necesidad latente referida a la formación de competencias de indagación y búsqueda científica.

En otro orden del análisis también ha de considerarse las indagaciones realizadas en relación con el estado del arte sobre las cuales Molina (2005); y Gómez Rojas (2015),

centran sus reflexiones al considerar que la formación profesional se expresa como un todo complejo, lo que justifica a criterio de los autores de este trabajo la valía de enfocar las competencias profesionales y su modo de gestión desde la formación en las universidades.

La indagación preliminar desarrollada evidenció que en la universidad UNIANDES Quevedo, se producen procesos integrados de formación profesional, al valorar los mismos, en relación con los resultados alcanzados en cuanto a la titulación, se señala la existencia de algunas limitaciones en relaciones a la formación de las competencias investigativas, ello condiciona la necesidad de una intervención educativa que desde la aplicación de procesos integrados en la investigación formativa, coadyuven a potenciar la actuación de los estudiantes en los trabajos de grado.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación que se presenta por sus características ha sido asumida desde un enfoque cuali-cuantitativo, en el contexto de la realización de un estudio descriptivo propositivo en el marco de la modalidad Investigación – Acción participativa.

Ha de tomarse en cuenta para el estudio los cursos que en su malla curricular incluyen asignaturas correspondientes al área de metodología de investigación o trabajo de grado, lo que reduce la población investigada, también es significativo considerar que los docentes encargados de impartir estas asignaturas son considerados como informantes claves dentro de este proceso.

En relación con los métodos generales, particulares de las ciencias y las técnicas aplicadas a continuación se establece su relación, a saber:

- Métodos teóricos: entre los que destacan el analítico – sintético, el histórico – lógico, el inductivo – deductivo y el de la modelación.
- Métodos Empíricos: entre estos se aplicaron: la observación, el análisis documental, encuestas y entrevistas.
- Métodos y sistemas estadísticos matemáticos con la finalidad de realizar el procesamiento de los datos recolectados
- Se desarrollaron encuestas y entrevistas para obtener la información cuantitativa y cualitativa que el estudio demandaba

En este estudio adquiere una relevancia el análisis documental desarrollado, para el mismo se han tomado en cuenta documentos como la Ley Orgánica de la Educación Superior, los reglamentos e instructivos académicos de la universidad UNIANDES y las mallas curriculares vigentes

en la sede UNIANDES Quevedo, ello permitió una interpretación sistémica de los procesos de formación de los estudiantes en su condición de investigadores.

Las indagaciones y valoraciones trianguladas confirman la problemática existente en relación con la necesidad de fortalecer los procesos de desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes para prepararlos con el fin de enfrentar con éxito sus procesos de titulación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El elemento esencial a razonar en esta investigación, está asociado a la manera en que los sistemas de educación superior consideran la realidad formativa de las competencias investigativas en los profesionales, desde lograr establecer en primer lugar las bases epistemológicas que permiten sustentar el desarrollo de estrategias o sistemas de intervención en la realidad educativa, con la finalidad de abrir espacios y rutas de desarrollo de los jóvenes profesionales en el ámbito de la investigación para transformar sus contextos de actuación.

La investigación aporta como resultado fundamental la Estrategia de gestión formativa basada en proyectos de investigación. El gráfico que a continuación se muestra expresa una síntesis de las relaciones, dinámicas y configuraciones que se logran desde la concepción de la formación del estudiante investigador en la universidad UNIANDES Quevedo.

Estrategia de gestión formativa basada en proyectos de investigación (Figura 1).

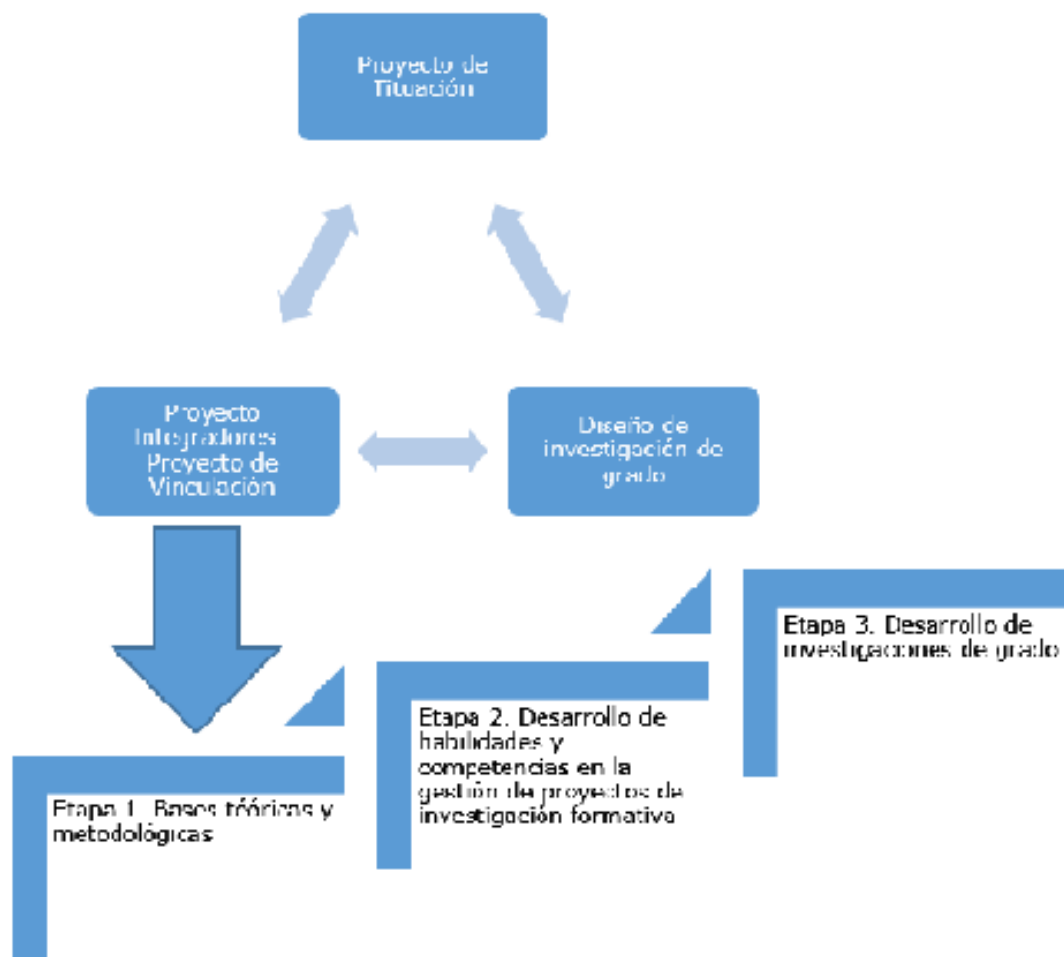


Figura 1. Estrategia de gestión formativa basada en proyectos.

El contar con esta estrategia a nivel del trabajo que se desarrolla en la función docencia y en específico, el subproceso de titulación se convierte en una base muy fuerte para consolidar los resultados académicos de la institución.

El desarrollo lógico estructural de la estrategia parte de comprender las relaciones dialécticas que se suceden en los entornos formativos, entre tres grandes subprocesos a saber:

- El subproceso que se estructura en el manejo de los proyectos Integradores de semestre y los proyectos de vinculación con la sociedad. En esta configuración, se condicionan aspectos iniciales de la formación de los estudiantes investigadores, constituyendo un primer laboratorio de indagación científica.
- El subproceso de Diseño de la investigación de grado, este funciona como una especie de antítesis o estamento que contrasta y prueba los desarrollos alcanzados por los estudiantes investigadores en los semestres previos al desarrollo de su proyecto de titulación, al propio tiempo posibilita que el proceso de tutoría dirija la búsqueda científica a la solución de complejos problemas profesionales.
- El subproceso de Proyecto de Titulación se convierte en esta tríada en una configuración de orden superior, la cual concentra las búsquedas investigativas con una finalidad que tiene un doble carácter, por una parte, certificar un nivel profesional y por otra presentar un trabajo investigativo que por su rigor y aportes evidencie una sistematización previa de saberes en el estudiante investigador.

La estrategia por tanto se concreta en sus tres etapas de desarrollo y responde al proyecto formativo del estudiante, en correspondencia con su perfil de egreso y perfil profesional. Es importante consignar que, sin una concepción sistémica del proceso de formación de las competencias investigativas en los estudiantes, sería imposible hablar de la categoría Estudiante-Investigador (López-Gómez, 2017; Viteri, et al., 2018).

Etapas 1. Bases teóricas y metodológicas de la investigación profesional

- Acción 1 Definición de trabajo formativo básico en cuanto a Metodologías de Investigación
- Acción 2 Talleres guiados de gestión de proyectos Integradores y Proyectos de Vinculación.

Etapas 2. Desarrollo de habilidades y competencias en la gestión de proyectos de investigación formativa

- Acción 1 Estructuraciones de Pre-proyectos de Grado
- Acción 2 Desarrollo de Pre-proyectos de grado al nivel de Diseños teóricos y metodológicos
- Acción 3 Sustentaciones de Pre-proyectos de grado

Etapas 3. Desarrollo de Investigaciones de grado

- Acción 1 Sustentación de la idea de investigación de grado y su perfil
- Acción 2 Trabajo de tutoría direccionada
- Acción 3 Direccionamiento de la sustentación final del trabajo de grado.

El grado de interrelación entre las etapas y el carácter sistémico de las acciones permite asegurar un permanente proceso de sistematización de prácticas culturales en torno al acto investigativo, que asegura la formación de hábitos, habilidades y competencias en los estudiantes universitarios, lo cual se instituye como vía de empoderamiento profesional.

Implementación parcial de la estrategia.

En los tres últimos periodos lectivos, correspondientes a los años 2020 y 2021, se han ido conformando los equipos de trabajo con la finalidad de implementar esta estrategia, en ese interés se han trabajado aspectos como:

1. Capacitación sistemática de los docentes tutores desde la perspectiva de la complejidad y la ciencia
2. Desarrollo de Consejos académicos científicos consultivos por carreras con la finalidad de valorar los temas de investigación para trabajos de grado y proyectos integradores.
3. El desarrollo de una estructura ad hoc de titulación, la cual incorporada como equipo de direccionamiento del trabajo de titulación permite que las carreras cuenten con una especie de comité para consultar las diversas problemáticas que se dan en el ejercicio de la tutoría de titulación y de los proyectos integradores.

Estas acciones han permitido complementar la implementación de las estrategias, observando resultados positivos en la carrera de Derecho, pues se han reducido las problemáticas e inconsistencias que se daban en los actos de sustentación.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para una universidad que se encamina a la excelencia académica, el pensar e instrumentar sistemas, estrategias o proyectos de gestión de ciencia, se convierte en una necesidad desarrolladora, he aquí el principal aporte de los resultados alcanzados por los autores de este trabajo científico.

En contraste con la realidad intervenida, la estrategia diseñada, muestra una comprensión holística y sistémica del complejo proceso de la formación de competencias investigativa en los futuros profesionales, ello de por sí, constituye un elemento trascendente del presente trabajo investigativo.

En relación con la Universidad UNIANDES Quevedo, los aportes de la investigación son permanentemente reinsertados en la práctica formativa de la institución, lo cual le asegura una permanente actualización en esta área y condiciona el surgimiento de una real cultura investigativa que permita erradicar, múltiples sesgos y malas prácticas en torno a la realización de las tesis de grado por los estudiantes de titulación.

CONCLUSIONES

La investigación ha permitido entender los referentes teóricos a partir del estudio documental sistemático de la literatura referida a la formación de profesionales basada en el empleo de la enseñanza mediante proyectos investigativos.

Se logró diagnosticar el estado actual de desarrollo de los procesos de dirección, ejecución y control de la formación de los estudiantes, basada está en la lógica de sistematización que permiten los proyectos integradores, y los trabajos de titulación como modalidad de investigación formativa.

Se presenta como resultado fundamental, la Estrategia de gestión formativa basada en proyectos de investigación, la cual ha permitido a la universidad UNIANDES Quevedo enfrentar los grandes desafío que implica la formación de estudiantes investigadores que logren dominar las bases conceptuales y las metodologías de la investigación científica, para de ese modo solucionar complejos problemas profesionales en su carrera que los prepare para actuar de manera trascendente en sus escenarios laborales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Deroncele Acosta, A., Medina Zuta, P., & Gross Tur, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104.
- Freire, E. E., Leyva, N. V. L., & Gómez, V. G. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 230-241.
- Galeano, M. E. (2020). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Universidad Eafit.
- Gómez Rojas, J. P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista mexicana de anestesiología*, 38(1), 49-55.
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.

Maldonado Granados, L. F., Landazábal, D. P., Hernández, J. C., Ruíz, Y., & Vanegas, H. (2007). Visibilidad y formación en investigación: estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Studiositas*, 2(2), 43-56.

Molina Montoya, N. P. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, (5), 73-75.

Pupo, A., Pupo, R., Ponce, D., & Mendoza, M. (2017). Alternativas para la formación del profesional del derecho. Editorial Jurídica del Ecuador.

Tejada Tovar, C., Tejada Benítez, L., & Villabona Ortiz, Á. (2008). Pedagogía para el desarrollo de competencias investigativas en los semilleros de investigación desde el inicio del pregrado. *Revista Educación En Ingeniería*, 3(6), 38-49.

Viteri Intriago, D. A., Álvarez Gómez, L., Ponce Ruiz, D., & Hernández, M. W. (2018). La socio gestión institucional en la universidad Uniandes-Quevedo y el desarrollo humano integral de los estudiantes. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 3(1), 93-110.

34

CONTROL Y EVALUACIÓN DE LA PREPARACIÓN DE LOS PORTEROS DE BALONMANO

CONTROL AND EVALUATION OF THE PREPARATION OF HANDBALL GOALKEEPERS

Rolando Guerra Fontén¹

E-mail: rgf60@nauta.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4662-8875>

Yasser Stable Bernal²

E-mail: ystable@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0056-2770>

Acela Nancy Bernal Jova³

E-mail: nbernalj@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3209-5254>

¹INDER de Santa Clara. Cuba.

²Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

³Centro Universitario Municipal Cruces. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Guerra Fontén, R., Stable Bernal, Y., & Bernal Jova, A. N. (2021). Control y evaluación de la preparación de los porteros de balonmano. *Revista Conrado*, 17(80), 268-276.

RESUMEN

El control y la evaluación son componentes importantes para la rectificación del entrenamiento deportivo. Los autores los consideran como una necesidad que le permite al entrenador ordenar las diversas tareas del proceso y ofrece una valoración de cómo se van comportando los objetivos propuestos dentro del plan de entrenamiento. El Balonmano, es un deporte de cooperación-oposición, participación simultánea, invasión, incertidumbre, los porteros demandan de un control vital sobre su posición, puesto que puede influir especialmente, más que cualquier otro jugador en el resultado de un partido, de aquí la importancia que adquiere la utilización de disímiles ejercicios de control durante su preparación. El objetivo del trabajo es valorar el estado del control y la evaluación de la preparación de los porteros de Balonmano, se utilizan los métodos histórico-lógico, inductivo-deductivo, analítico-sintético, la entrevista, la observación, la encuesta, el análisis de documentos y la distribución empírica de frecuencias.

Palabras clave:

Control, evaluación, porteros, balonmano.

ABSTRACT

Monitoring and evaluation are important components for rectifying sports training. The authors consider them as a necessity that allows the coach to order the various tasks of the process and offers an assessment of how the proposed objectives behave within the training plan. Handball is a sport of cooperation-opposition, simultaneous participation, invasion, uncertainty, goalkeepers demand vital control over their position, since it can especially influence, more than any other player, the outcome of a match, hence the importance acquired by the use of different control exercises during their preparation. The objective of this research is to assess the state of control and evaluation of the preparation of the handball goalkeepers, using the historical-logical, inductive-deductive, analytical-synthetic methods, the interview, observation, survey, analysis of documents and the empirical distribution of frequencies.

Keywords:

Control, evaluation, portress, handball.

INTRODUCCIÓN

La historia ha demostrado que el hombre ha recurrido a diversos medios para determinar verdades, la vida ha demostrado como los conocimientos científicos y filosóficos han ido delimitándose, en el sentido que cada cual ocupa el nivel que le corresponde, no siendo menos cierto que ciencia y filosofía son puntos de contacto.

Después de iniciado este nuevo siglo se aprecia que los adelantos científicos tecnológicos han tenido una invasión en todas las esferas del desarrollo de la humanidad, incluyendo al deporte en general, por tanto, es de suma importancia prepararse cada día mejor, esencial para lograr los objetivos propuestos dentro de las diferentes etapas de la preparación y lograr la victoria.

Cada día se observan cambios vertiginosos en el deporte, los cuales dan fe de la necesidad de un constante perfeccionamiento del sistema de preparación de los atletas en los diferentes deportes de alto rendimiento, para así lograr altos resultados estables, donde nacen nuevos medios, métodos y procedimientos que permiten elevar niveles a los que compiten en la esfera deportiva, pudiéndose palpar desventajas actuales en relación a los equipamientos tecnológicos para mejores respaldos científicos y tecnológicos.

Se considera que se debe potenciar herramientas evaluativas propiciadoras de un espacio reflexivo, interactivo y motivador sobre las posibles acciones a desarrollar dentro del juego, que integren la técnica y la táctica en correspondencia con las exigencias del entrenamiento contemporáneo donde los entrenamientos cada día son más similares a la forma de competición; esto provoca un reajuste del proceso de control y evaluación en correspondencia con la forma de entrenamiento y de la competición (Aróstica, et al., 2016).

El proceso de entrenamiento bien organizado y planificado asegura el logro de objetivos propuestos y para mantener estos resultados alcanzados, se debe diseñar una planificación de controles periódicos y sus evaluaciones dentro de la preparación como instrumento más importante que utiliza como entrenador.

Teniendo en cuenta lo anterior se hace necesario realizar dos componentes o procesos que le den la visión al entrenador de cómo está su preparación y qué resultados puede esperar, identificando el medio idóneo que le brinde lo que desea conocer, se dispondrá entonces a controlar y evaluar los elementos que determinen el rendimiento deportivo posterior.

En el ámbito deportivo se entiende que el control del rendimiento es un componente indispensable del proceso

de dirección del entrenamiento deportivo en cualquier modalidad deportiva (Mesa & García, 2007; Morrow, et al., 2015).

Existen criterios de varios autores sobre el control del entrenamiento deportivo. Coordinación sistemática científica apoyada a cortos y largos plazos de todas las medidas necesarias de programación, realización del control y análisis con el fin de alcanzar rendimiento óptimo. La dirección abarca tres direcciones, compilación de información, su análisis y toma de decisiones para su planificación. Los elementos pueden ser cuantificados en cada etapa del entrenamiento, pudiendo modernizar el nivel de preparación.

En los últimos años, se aprecian importantes aportes de investigaciones en el ámbito nacional que reconocen la necesidad de determinar la importancia que reviste la correcta utilización de los indicadores en el rendimiento deportivo de los atletas, sin embargo es notorio que, regularmente, no se tiene en cuenta las características variables de los juegos deportivos y la finalidad de las acciones en este tipo de deporte.

Esta regularidad tiene a la cuantificación del resultado que se obtiene de la utilización de los indicadores en el proceso de entrenamiento; limitando el nivel de información a valores cuantitativos (Bárceñas & Román, 1993; Vázquez, et al., 2019), sus elementos pueden ser cuantificados en cada etapa de entrenamiento, siendo posible modernizar el nivel de preparación, cuantificando elementos que intervienen en su realización, donde sus criterios coinciden en cuanto a la regulación, siendo un criterio compartido por esta investigación, pues el control evaluado y comparado permiten comprobar el dominio y desarrollo de conocimientos, capacidades y habilidades en determinada etapa o período, así como retroalimentarse de forma necesaria e imprescindible para la orientación del entrenamiento específico de un atleta, teniendo garantizado una planificación en correspondencia con las exigencias individuales del mismo.

Son varios los tipos de control: técnico, técnico-táctico, psicológico, físico, etc, donde se destacan autores como: Forcades (1997); Torres (2004); San Pedro (2009); García (2011); Pérez (2014); Aróstica (2016); González, et al. (2017); Flores & Anguera (2018); Zapardiel (2018).

Pero coinciden que luego del control es necesario realizar una evaluación de la preparación, la cual es considerada como una necesidad primordial que le permite al entrenador, ordenar las diversas tareas y actividades de proceso de dirección del entrenamiento deportivo y ofrece una valoración de cómo se van comportando los objetivos propuestos dentro del plan de entrenamiento (Bárceñas &

Román, 1993; Antón, 1994; Dumitru, 2009; Molina, 2010; Vizcay, 2010; García, 2011; Muñoz, et al., 2012; Becali & Romero, 2014).

En el deporte existen dos tipos de preparación: la general y la especial, la segunda que es a su vez sustentada por la primera, es la responsable de garantizar el estado óptimo del atleta hacia la competencia, es donde se trabajan las habilidades y capacidades determinantes en la competencia, es por ello, que debe tener un control y evaluación riguroso que permita rectificar a tiempo o prever el resultado final que se alcanzará.

La individualización del entrenamiento moderno constituye un reto en planificar y controlar, donde los resultados de controles pueden encaminar el trabajo y superar dificultades presentadas, no haciendo incorporación de nuevas tareas complejas, sino entrenamientos asequibles que demuestren como mejorar el rendimiento en lo adelante.

Una de las especialidades deportivas complejas es: el Balonmano, que por sus características es un deporte de cooperación-oposición, participación simultánea, invasión, incertidumbre, variable, juego deportivo; es por ello, que se necesita de instrumentos de control que demuestren el arsenal de los atletas, para que la evaluación final se asemeje lo mayor posible a su desempeño competitivo, es decir, acercar los escenarios de preparación a la realidad de juego.

Por tal motivo, organizar todo lo que ocurre en las etapas de la preparación del deportista es a su vez el sistema que interrelacionan los momentos de preparación y competencia que son de suma importancia, estando implícito un problema actual dentro de la planificación de ejercicios específicos para medir y controlar el rendimiento deportivo de los guardametas de balonmano.

Para la preparación de los porteros de Balonmano, los jugadores y sus técnicos han resaltado la importancia que tienen en el rendimiento de este deporte. Un grupo de autores han realizado reflexiones sobre la actuación de los porteros y el rol que tienen dentro del equipo. Todos ellos suelen coincidir en las características particulares y la singularidad que encierra este puesto dentro del juego, pudiendo afirmar que es una posición que demanda como alternativa, control específico y evaluación, dado el principio de especificidad del entrenamiento, parece lógico pensar en una atención y control diferentes, donde se desempeñan en un puesto distintos que requiere de medios, métodos y objetivos con preparaciones diferentes al de los demás integrantes del equipo, por lo que demanda de un control vital sobre esta posición, considerado por reconocidos que la intervención del portero puede influir

especialmente, más que la de cualquier otro jugador en el resultado de un partido, de aquí la importancia que adquiere las utilizaciones disímiles de ejercicios de control durante su preparación.

En el caso de esta investigación, se analiza la manera en que se lleva a cabo estos procesos en los porteros de Balonmano, posición compleja por su responsabilidad, ubicación, nivel y tiempo de decisión, reflejos y previsión de lo que sucederá a continuación.

A partir de la revisión realizada de documentos científicos y la experiencia de los investigadores, se considera que existen insuficiencias en el control y la evaluación de los porteros de Balonmano

Se tuvieron en cuenta métodos de nivel teórico, el histórico-lógico para poder realizar un estudio cronológico de cada propuesta y evolución de la preparación del Balonmano, inductivo-deductivo induciendo de lo particular a lo general reflejándose lo que existe de común en cada atleta portero y de lo general a un nivel medio, que sean razonamiento verdadero en lo inicial trabajando hasta el final con buenas conclusiones reales, el analítico-sintético, posibilitando descubrir relaciones y características generales entre elementos de la realidad, es decir, lo que conforma la situación problemática y explica cómo están las acciones dentro del control de la preparación a los porteros y la modelación, para representar mentalmente cómo deberían quedar conformado los ejercicios y su relación con la actividad competitiva.

En el nivel empírico, la entrevista, la observación, la encuesta y el análisis de documentos que ayudó a delimitar y definir claramente el problema, evitando duplicaciones de datos establecidos, posibilitando ideas sobre métodos de interés a utilizar, como deducciones de recomendaciones para posteriores investigaciones. Siempre se tuvo presente la preparación adecuada y localización en las disímiles técnicas de revisión sobre el tema en cuestión, cuidando que las mismas fueran actualizadas lo cual facilita fuentes de información en el estudio de los modelos o medios utilizados para la preparación y control en la planificación del entrenamiento de Balonmano en la EIDE Héctor Ruiz Pérez de Villa Clara y consigo el diagnóstico u objetivo general de este estudio.

Para realizar el análisis final se tiene dentro de los estadísticos matemáticos, la distribución empírica de frecuencias.

DESARROLLO

Sin duda el juego del guardameta tiene muchas peculiaridades, realiza la mayor parte de su tarea sin la ayuda del resto de sus compañeros, nadie puede compensar sus errores, y el éxito o fracaso de sus acciones es

inmediatamente visible por todo el mundo. Estas diferencias, más todas aquellas que marcan el reglamento, hacen el puesto de portero, el más específico de todos, y como tal se ha de apreciar no solo en los partidos, sino sobre todo, en la programación y dirección de sus controles.

Durante mucho tiempo solo se han valorado las diferencias entre el portero y el resto de jugadores, a la hora de entrenar ligados estrictamente al ámbito técnico-táctico, dejando a un lado los controles de ejercicios específicos, que este rol exige y que en muchos aspectos, dista bastante de las necesidades físicas que el resto de las posiciones requieren. Este trabajo intenta abordar el análisis que requiere el puesto específico del arquero y la manera en que son controladas y evaluadas sus acciones y preparación.

Indicaciones del documento metodológico rector en Cuba Programa Integral de Preparación de Deportista (Balonmano). Categoría 16-18 años.

En los objetivos generales y específico solo no se hace alusión a la posición de porteros, estos fines tienen un carácter general hacia el juego de Balonmano en sí, sin detenerse a pensar en su posición más compleja. En los objetivos técnicos tácticos en el número 8 específicamente se plantea perfeccionar la técnica y la táctica del portero.

Ya en el contenido se tratan los contenidos que deben dominar diferentes posiciones en función del tipo de juego, pero no deja claro qué contenidos o acciones técnico-tácticas debe realizar el portero. También en la evaluación cualitativa, no presenta ejemplos o recomendaciones hacia esta posición.

En esta investigación se consultaron un grupo de documentos científicos y metodológicos, donde se destaca: el Programa Integral de Preparación del Deportista (Colectivo de autores, 2020) los cuales utilizando el métodos análisis de documentos, arrojaron los siguientes resultados:

- Se necesita de instrumentos de medida que se acerquen más a las condiciones reales de la competencia.
- Los test que se proponen tienen un carácter general en la preparación del balonmanista.
- Son necesarios indicadores contextualizados a las competiciones para evaluar el desempeño de todos los jugadores.
- No existen test que midan la preparación física especial de los porteros de Balonmano.

- No existen ejercicios que modelen el juego de Balonmano y a su vez se pueda controlar y evaluar el desempeño.
- La evaluación de los porteros de Balonmano se unifica con la de los jugadores de campo, cuando no tienen el mismo rol.
- Es a partir de los 15 años que se realiza un énfasis en la especialización de los jugadores como porteros.

Luego de este primer acercamiento los investigadores se dedican a ver qué criterios tenían los atletas y entrenadores acerca del control y la evaluación de los porteros en la categoría juvenil, para ellos se utilizaron jugadores de campo, porteros, entrenadores del deporte, metodólogos del subsistema de alto rendimiento de la provincia de Villa Clara, para aplicarle los instrumentos determinados se examinaron 26 atletas (22 jugadores de campo y 4 porteros) de Balonmano en la EIDE Villa Clara, y se obtuvo como resultado:

- El 100% de los atletas tanto de campo como porteros, conocen de manera general ejercicios que se realizan en el entrenamiento y tienen correspondencia con lo que luego se evalúa en las normativas.
- El 100% de los atletas desconocen ejercicios específicos que sean evaluados en las normativas para la posición de porteros.
- El 100% de los atletas desconocen de algún entrenador que utilice o haya utilizado ejercicios específicos para el control y evaluación de la posición de portero.
- El 100% de los jugadores reconocen que la posición de la portería es compleja, dada su variabilidad, incertidumbre y responsabilidad.
- El 100% de formas muy general manifiestan que es necesario agregar aspecto o contenidos dentro del programa del deportista en el Balonmano que tenga que ver con los porteros.
- Los principales elementos que consideran los atletas que deben ser evaluados son: los desplazamientos, las paradas hacia los diferentes ángulos de tiros, colocación en función del balón, las capacidades físicas y la postura, todo ellos en situaciones similares al juego real.
- El 100% de los atletas reconocen que todos hacen las mismas pruebas sin importar donde jueguen, por tanto, se debe ser específico por las características de cada posición.
- El 84,61% considera que las pruebas que realizan no miden lo que sucede luego en el partido.
- El 100% consideran que proponer para los porteros juveniles determinados ejercicios específicos de comparación durante la preparación sí puede contribuir

una alternativa positiva que ayude a evaluar en un futuro los guardametas en las diferentes edades en el Balonmano villaclareño.

- El 100% de los jugadores si consideran que existen controles para analizar regularmente los errores que cometen en partidos de preparación, pero no se comporta igual en los porteros, donde solamente conocen la efectividad defensiva de los mismos.

Resumiendo se puede afirmar que los atletas desconocen de cómo se evalúan a los porteros de manera específica, aprecian la necesidad de una herramienta que pueda ayudar a los jugadores de esa posición a rectificar sus errores y que sería muy bueno realizar ejercicios de preparación y control semejantes al juego real.

Teniendo en cuenta las respuestas de los atletas, pero sabiendo que no son ellos los responsables de los procesos de control y evaluación de la preparación se procede entonces a encuestar a 10 profesionales del deporte en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas y entrenadores de dicho deporte.

El 100 % de los profesionales reflejan que conocen contenidos del Programa Integral de Preparación del Deportista (Colectivo de autores, 2020) de su especialidad, dominando objetivos generales y específicos para los procesos de enseñanzas y perfeccionamientos para los diferentes aspectos de la preparación, como normativas de selección y test pedagógico, dominando las indicaciones metodológicas, y propuesta que hacen referencia para el desarrollo en la diferentes categoría y sexo.

- El 100 % responde que no se precisan contenidos para controlar y evaluar aspectos específicos y pedagógicos para los guardametas de Balonmano en ninguna categoría.
- El 100 % responde que no aparecen dentro de los contenidos que se evalúan, las habilidades técnico-tácticas en la categoría juvenil que tengan que ver con los porteros.
- El 100 % asegura que no existen ejercicios para el control y la evaluación de la preparación física especial en los porteros de Balonmano.
- El 100 % considera necesario que se presente una propuesta con ejercicios de control específico para porteros de Balonmano juvenil, para posteriormente con las experiencias tenidas maximizar en otras categorías.
- El 100 % manifiesta que con ejercicios específicos para el control y evaluación de la preparación de los porteros, se mejoraría el trabajo con esta posición en específico, pues ellos son evaluados con los mismos

test que los jugadores de campo, cuando las posiciones son totalmente diferentes.

- Se observa correspondencia entre las respuestas de los atletas y los encargados de prepararlos, es por ello que se determina aplicar una entrevista a los 9 metodólogos de Balonmano del territorio villaclareño, para saber cómo se lleva a cabo este proceso de control y evaluación de los porteros desde su visión.

Los mismos atendiendo a las dos preguntas precisas que se les realizaron, respondieron:

- El 100% desconoce de ejercicios o test específicos para la posición de porteros en el Balonmano, que siempre se han evaluado de la misma manera que los jugadores de campo.
- El 100% asegura que sería muy factible la utilización de ejercicios específicos para controlar y evaluar la preparación de los porteros, así se pudiera conocer con más detalles el posible resultado.

La investigación utilizó la observación no participante, posibilitando como investigador percibir las disímiles demostraciones de los sujetos en estudio, recogiendo determinadas funciones que realizan y revelan los jugadores de Balonmano. Los observadores se limitaron a registrar manifestaciones palpables con exigencias profesionales en su proceder, en específico cuestionando la actividad deportiva defensiva en los ataques a puerta en los arqueros cuando es gol y la zona debilitada en la defensa.

Los datos de la observación a entrenamientos y juegos de preparación, se recogieron sistemáticamente evitando manifestaciones casuales, registrando lo que sucede en los momentos defensivos fielmente, garantizando objetividad, teniendo presente posibles representaciones con videos para comparar con datos tomados, este método fue desarrollado con los jugadores porteros escolares y juveniles de Balonmano en la EIDE provincial de Villa Clara.

Selección de los observadores.

Se procedió a la selección de los observadores teniendo en cuenta los diferentes criterios: haber jugado Balonmano, ser Licenciado en Cultura Física, ser profesor de dicho deporte, tener experiencia en investigaciones donde se utilizaban instrumentos observacionales.

Después de realizar un análisis de los profesionales que cumplían con estos requisitos, se seleccionaron tres que cumplían con las exigencias planteadas y además eran másteres y uno árbitros nacionales.

Pasado este proceso se tuvo un contacto con estos tres compañeros, se les explicó la intención de la investigación, se les entregaron los documentos con los indicadores que se iban a evaluar y se planificó un nuevo contacto

para la discusión del documento y la concreción detallada de cómo se llevarían a cabo las observaciones.

Luego se realiza la discusión del documento, la cual se puede destacar como satisfactoria y bien entendida, se comienza con el primer entrenamiento de los mismos.

Entrenamiento de los observadores.

El entrenamiento de los observadores duró tres semanas, se realizó mediante dos encuentros teóricos y cuatro encuentros prácticos:

Primer encuentro teórico: Se deja claro la intención de la investigación, se concreta lo que se quiere evaluar, se ratifica la disposición a participar, se aclaran dudas que se presentan en la comprensión del documento entregado y se planifica un segundo encuentro, para las interpretaciones personales del documento.

Segundo encuentro teórico: Se comienza verificando si existía claridad en los objetivos de la investigación, teniendo en cuenta que ese sería el modo de realización, se pasa al análisis e interpretación de cada observador de los indicadores a evaluar, pues era necesario saber la manera de interpretar cada acción, para poder obtener resultados confiables. Considerando que teóricamente se estaba listo, se planifica el primer encuentro práctico.

Primer encuentro práctico: Para ello se determinó observar ediciones de videos que reflejaban entrenamientos de Balonmano, se logró un acuerdo total de los observadores en las evaluaciones de cada elemento y eso se realizó por 3 encuentros más.

Luego de estos seis encuentros de preparación, los resultados demostraron concreción en el criterio de los observadores y se decide proceder a las observaciones reales.

Se pudo apreciar entre las principales actividades que realizan los porteros de Balonmano lo siguiente:

- Inicialmente realizan ejercicios de elasticidad considerados entre los factores que condicionan la flexibilidad activa.
- Acciones físicas especiales técnico-tácticas defensivas y ofensivas en la puerta.
- El calentamiento especial adaptándose y fortaleciéndose, principalmente con eslabones que ayuden a ejecutar lo mejor posible, futuros movimientos o técnicas a realizar.
- Luego los guardametas disponen de determinado "tiempo libre" durante los entrenamientos, en especial si en el equipo hay dos o más, como se ve en las categorías escolares, se emplean y utilizan por regularidad en juegos como jugador de campo para mejorar su

forma física general, lejos de la portería y de sus actividades específicas .

- Las capacidades físicas generales se realizan unido a los jugadores de campo y lo específico dirigido por el entrenador experto responsable de dicha posición, donde utiliza diferentes medios, ejercicios y métodos entre ellos: estándar, variables y combinados ubicándolo en el puesto que toca y realizándolo en ocasiones en conjunto con los jugadores restantes para dar cumplimiento a lo propuesto.
- Se aprecia en el 90 % de las actividades, en ocasiones, las acciones de la parte principal, no se parecen a la preparación en el período competitivo, es decir **no son parecidas a las posibles situaciones reales de juego** tales como: utilización consecutiva de tiros hacia puerta (jugadores de campo o propio entrenador)
- En el 100% de las observaciones no se apreció un trabajo de control individualizado con los arqueros, pues realizaban las mismas actividades que los jugadores de campo.
- En el 100% de los ejercicios cuando el arquero está colocado, aunque se rectifican cuestiones téc-tác, los mismos están en función de los jugadores atacantes.
- Los test pedagógicos que se aplican son los mismos que se les aplican a los jugadores de campo.

Propuesta de ejercicios para el control y la evaluación de porteros de Balonmano.

Ejercicio # 1-Ejecuciones defensivas rápidas y explosivas.

Descripción: Ejecuciones I-II-III-IV

El tiempo de imitaciones adcaudadas al tipo de preparación ante diferentes alturas y direcciones, tanto con una y dos manos y pies.

Puntuación:

10 puntos: Lo consigue en posiciones defensivas equilibradamente entre tiempo previsto según año y sexo.

9 puntos: Lo consigue con cierto equilibrio, en las posiciones defensivas, alcanzando tiempos en segundos previstos según año y sexo.

8 puntos: Lo consigue aún con cierto equilibrio, en las posiciones defensivas, alcanzando tiempos en segundos previstos según año y sexo.

7 puntos: Lo consigue con poco equilibrio, en las posiciones defensivas, alcanzando tiempos en segundos previstos según año y sexo.

5 puntos: Lo consigue aún con deficiente equilibrio, en las posiciones defensivas, alcanzando tiempos en segundos no previstos según año y sexo.

A continuación se muestran los tiempos establecidos según el sexo, para poder realizar la evaluación:

Años +16 años.

10 pts. 9 pts. 8 pts. 7 pts. 5 pts.

F 3''.01-3''.77 3''.78-3''.99 4''.00-4''.50 4''.50-5''.00 +5.00

M 2''.77-3''.00 3''.01-3''.77 3''.78-3''.99 4''.00-4''.50 +4''.50

Ejercicio # 2- Pases rápidos al contraataque.

Descripción: Ejecuciones I-II-III-IV

Según edades realizar saltos pliometricos con intensidad (cuatro o cinco) de frente ante altura, con imitaciones adecuadas en diferentes direcciones, tanto con una y dos manos superando resistencia con alta velocidad de y pases al contraataque con precisión de ejecución ofensiva del pase al lugar previsto.

Puntuación:

10 puntos: Lo consigue en posiciones defensivas equilibradamente con saltos, imitaciones y precisión de ejecución en pases sin errores concluyendo con máxima puntuación.

9 puntos: Lo consigue con cierto equilibrio, en las posiciones defensivas, saltos, imitaciones y precisión de ejecución en pases con 1 error.

8 puntos: Lo consigue aún con cierto equilibrio, en las posiciones defensivas, saltos, imitaciones y precisión de ejecución en pases con 2 errores.

7 puntos: Lo consigue aún con poco equilibrio, en las posiciones defensivas, saltos, imitaciones y precisión de ejecución en pases con 3 errores.

5 puntos: Lo consigue aún con deficiente equilibrio, en las posiciones defensivas, saltos, imitaciones y precisión de ejecución en pases con más de 3 errores.

Ejercicio # 3- Intercepciones rápidas, explosivas y positivas de balones.

Descripción: Desplazar en el menor tiempo posible, demostrando explosividad, en dirección a la portería, entre obstáculos que corresponden. Serealizarán de 1 a tres repeticiones con dos intentos distribuidos por las tres áreas previstas.

Puntuación:

10 puntos: Lo consigue en posiciones ofensiva equilibradamente con desplazamientos y intercepciones concluyendo con 30 puntos como máxima puntuación.

9 puntos: Lo consigue con cierto equilibrio, en los desplazamientos ofensivos y intercepciones, concluyendo entre 26-29 de puntuación.

8 puntos: Lo consigue aún con cierto equilibrio, en los desplazamientos ofensivos y intercepciones, concluyendo entre 20-25 de puntuación.

7 puntos: Lo consigue aún con poco equilibrio, en los desplazamientos ofensivos y intercepciones concluyendo con 15-19 de puntuación.

5 puntos: Lo consigue aún con deficiente equilibrio, , en los desplazamientos ofensivos y intercepciones concluyendo con -15 de puntuación.

A continuación se mostrará en la tabla 1 la manera de tabular el ejercicio número 3.

Tabla 1. Tabulación del ejercicio 3.

Ejercicio #1 Evaluación Descriptiva	10 Puntos	9 Puntos	8 Puntos	7 Puntos	5 Puntos
EJECUCIONES I-II-III-IV Tiempo de imitaciones adecuadas ante diferentes alturas y direcciones, tanto con 1 y 2 manos y pies	Lo consigue en posiciones defensivas equilibradamente entre tiempo previsto según año y sexo.	Lo consigue con cierto equilibrio, en las posiciones defensivas, alcanzando tiempos en segundos previstos según año y sexo.	Lo consigue aún con cierto equilibrio, en las posiciones defensivas, alcanzando tiempos en segundos previstos según año y sexo.	Lo consigue con poco equilibrio, en las posiciones defensivas, alcanzando tiempos en segundos previstos según año y sexo.	Lo consigue aún con deficiente equilibrio, en las posiciones defensivas, alcanzando tiempos en segundos no previstos según año y sexo.

Ejercicio#4-Efectividad potente en defensas de Penalti.

Descripción: En las diferentes ejecuciones (I-II-III-IV) se deben desplazar en menor tiempo posible, reflejando los mejores porcentajes de paradas en lanzamientos de penaltys que realizan jugadores.

Puntuaciones:

10 puntos: Lo consigue en posiciones equilibradamente de desplazamientos defensivos y paradas al 50% en cada ejecución concluyendo puntuación.

9 puntos: Lo consigue con cierto equilibrio, en los desplazamientos defensivos y parada entre 46-49 % en cada ejecución concluyendo puntuación.

8 puntos: Lo consigue aún con cierto equilibrio, en los desplazamientos defensivos y parada entre 40-45 % en cada ejecución concluyendo puntuación.

7 puntos: Lo consigue aún con poco equilibrio, en los desplazamientos defensivos y parada entre 35-39 % en cada ejecución concluyendo puntuación.

5 puntos: Lo consigue aún con deficiente equilibrio, en los desplazamientos defensivos y parada menos del 35 % en cada ejecución concluyendo puntuación.

Ejercicio #5- Combinaciones fuertes y rápidas de pases efectivos.

Descripción: En las diferentes ejecuciones que se realicen se deben desplazar en menor tiempo posible, buscar los balones enumerados y lanzar a los lugares orientados con anterioridad.

Puntuación:

10 puntos: Posiciones equilibradas de buenos desplazamientos defensivos, búsqueda de balón y 90-100% de lanzamientos efectivos concluye máximo de puntuación.

9 puntos: Consigue con cierto equilibrio, desplazamientos defensivos, búsqueda de balón y 80-89 % de lanzamientos efectivos concluye puntuación.

8 puntos: Aún con cierto equilibrio, en los desplazamientos defensivos, búsqueda de balón y 70-79 % de lanzamientos efectivos concluye puntuación.

7 puntos: Aún con poco equilibrio, en los desplazamientos defensivos, búsqueda de balón y 60-69 % de lanzamientos efectivos concluye puntuación.

5 puntos: Aún con deficientes equilibrio, en los desplazamientos defensivos, búsqueda de balón -60 % de lanzamientos efectivos concluye puntuación.

CONCLUSIONES

Se puede afirmar que los directivos, entrenadores y jugadores de Balonmano en la provincia de Villa Clara desconocen ejercicios específicos para el control y la evaluación de los porteros, que todos los ejercicios y controles se realizan en función de los jugadores de campo y existe la necesidad de la conformación y aplicación de ejercicios específicos

para los porteros, esto mejoraría la actuación de los mismos y se conociera con mejor exactitud los posibles resultados finales.

Los cinco ejercicios propuestos cumplen con las exigencias contemporáneas de ser dinámicos y contextualizados a la actividad competitiva, además de servir para controlar y evaluar la preparación de los porteros de Balonmano.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Antón García, J. L. (1994). *Balonmano: metodología y alto rendimiento*. Paidotribo
- Aróstica, O., Hurtado, J., Sebrango, 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.
- Bárceñas, D., & Román, J (1993) Balonmano, técnica y metodología. Gymnos.
- Becali Garrido A.E., & Romero Esquivel, R. J. (2014). *Control de la preparación en el deporte de Alto Rendimiento*. En. *Metodología del Entrenamiento Deportivo. Capítulo III*. Deportes.
- Colectivo de autores. (2020). *Programa Integral de Preparación del Deportista*. Deportes.
- Dumitru, D. C. (2009) *Consideraciones para la preparación física de los porteros de Balonmano*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Almería.
- Flores Rodríguez, J., & Anguera, M. T. (2018). Game Pattern in Handball According to the Player who Occupies the Centre Back Position. Apunts. *Educación Física y Deportes*, 134, 110-123. _
- Forcades, L.(1997). *Aplicación de un Sistema de evaluación de los factores de la preparación en las competencias del Balonmano cubano*. (Tesis de maestría). Instituto Superior de Cultura Física de La Habana.
- García Bulgar, R. (2011) Ejercicios para el control técnico de los porteros de Balonmano de la EIDE Rafael Freyre Torres de Guantánamo. EFDeportes.com, *Revista Digital Buenos Aires*, 16(161). _
- González Ramírez, A., Bermúdez Pérez, S. G., Martínez Martín, I., & Chiroso Ríos, L. J. (2017). Goalkeepers' Effectiveness in the ODESUR Games and the Pan-American Handball Championship in 2014. Apunts. *Educación Física y Deportes*, 130, 95-105. _
- Mesa Sánchez L., & García López R. (2007). Metodología para el control de la actividad técnico – táctica de los porteros de Balonmano de Camagüey durante el juego. (Ponencia). *VI Conferencia Internacional Científico Pedagógica de Educación Física y Deportes*. Pinar del Río, Cuba.
- Molina López, J. M. (2010) Preparación psicológica del portero de Balonmano en las distintas etapas de la temporada. *Revista Digital Buenos Aires*, 14(142). _
- Morrow, J. R., Mood, D. P., & Disch, J. G. (2015) *Measurement and Evaluation in Human Performance*. Human Kinetics.
- Muñoz Moreno, A., Martín Redondo, E., Calvo, J.L., & Rivi-lla García, J. (2012) Análisis de los diferentes modelos de entrenamiento para porteros de Balonmano. *Revista de Ciencia y Deporte*, 8(3), 223-232.
- Pérez Pardo, J.R. (2014) *Alternativa metodológica para la planificación de las cargas de entrenamiento de alto nivel ajustada a las exigencias de la actividad competitiva*. (Tesis de doctorado). Facultad de Cultura Física de Villa Clara.
- San Pedro Virués, J.M. (2009) El entrenamiento para la mejora coordinativa y técnico-perceptiva del portero de Balonmano en la pretemporada (España) *Revista Digital Buenos Aires*, 13(130). _
- Torres, G. (2004) *Aproximación al análisis didáctico del contenido del portero de Balonmano*. Universidad de La Coruña.
- Vázquez Diz, J.A., Morillo-Baro, J. P., Reigal, R. E., Morales Sánchez, V. O., & Hernández-Mendo, A. (2019) *Diseño y validación de una herramienta de observación para porteros en Balonmano playa*. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 135-146.
- Vizcay Medina, C. (2010) El portero de Balonmano. Elementos fundamentales para su preparación. *Revista Digital. Buenos Aires*, 15(145). <https://www.efdeportes.com/efd145/el-portero-de-balonmano-preparacion.htm>
- Zapardiel, J. C. (2018). *M18 W18 beach handball euros championship analysis ulcinj 2018. ehf web periodical*. European Handball Federation. https://www.researchgate.net/publication/330479475_M18_W18_Beach_Handball_EUROS_Championship_Analysis_Ulcinj_2018

35

DISFUNCIONALIDAD FAMILIAR Y DEPRESIÓN DEL ADOLESCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA ENTRE LOS AÑOS 2016-2020

FAMILY DYSFUNCTIONALITY AND ADOLESCENT DEPRESSION: A SYSTEMATIC REVIEW BETWEEN THE YEARS 2016-2020

Rosa Luisa Enriquez Ludeña¹

E-mail: rosa.enriquez.2012@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1433-1447>

Ruth Gissela Pérez Cabrejos¹

E-mail: ingenieragissela06@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8096-9529>

Roxana Ortiz Gonzales¹

E-mail: roxanaortiz001@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8359-1907>

Ysholde Consuelo Cornejo Jurado¹

E-mail: ysholde@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8645-8164>

Hugo Eladio Chumpitaz Caycho¹

E-mail: chumpitaz.universidad@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-381X>

¹Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Enriquez Ludeña, R. L., Pérez Cabrejos, R. G., Ortiz Gonzales, R., Cornejo Jurado, Y. C., & Chumpitaz Caycho, H. E. (2020). Disfuncionalidad familiar y depresión del adolescente: una revisión sistemática entre los años 2016-2020. *Revista Conrado, 17(80)*, 277-282.

RESUMEN

La presente revisión sistemática tiene como objetivo conocer la relación de la disfuncionalidad familiar y la depresión del adolescente escolar. Se realizó una revisión sistemática en la base de datos Scopus, Web of science y Ebsco, seleccionando 21 artículos científicos de 157 artículos preseleccionados durante los años 2016 al 2020. Los resultados reflejan el estudio de subcategorías como la cohesión, afectividad, comunicación, armonía, permeabilidad, roles y adaptación; señalando las más relevantes para exponer este suceso, los resultados establecen que la comunicación representa el aspecto más estudiado, seguido por la cohesión, la afectividad, la adaptabilidad y otras subcategorías; por lo expuesto, se reconoce su conexión ya que la presencia de una en el entorno familiar puede predisponer la aparición de la otra. En tal sentido, es necesario la comunicación dentro del hogar basada en la negociación y cordialidad, la existencia de una buena cohesión y relaciones positivas, el establecimiento de límites además reglas claras y coherentes, ya que estas pueden ser entendidas como factores protectores o de riesgo en la depresión.

Palabras clave:

Disfuncionalidad familiar, depresión, adolescente.

ABSTRACT

The present systematic review aims to know the relationship between family dysfunction and depression in school adolescents. A systematic review was carried out in the Scopus, Web of science and Ebsco databases, selecting 21 scientific articles from 157 pre-selected articles during the years 2016 to 2020. The results reflect the study of subcategories such as cohesion, affectivity, communication, harmony, permeability, roles and adaptation; By pointing to the most relevant to expose this event, the results establish that communication represents the most studied aspect, followed by cohesion, affectivity, adaptability and other subcategories; therefore, their connection is recognized since the presence of one in the family environment can predispose the appearance of the other. In this sense, communication within the home based on negotiation and cordiality, the existence of good cohesion and positive relationships, the establishment of limits, clear and consistent rules is necessary, since these can be understood as protective or risk factors in depression.

Keywords:

Family dysfunction, depression, adolescent.

INTRODUCCIÓN

La depresión en los adolescentes es un problema grave de salud mental que provoca un sentimiento de tristeza constante y una pérdida de interés en realizar diferentes actividades, se ha asociado con diferentes factores y aquellos de tipo familiar cobran cada vez mayor relevancia. En ese sentido, la presente revisión se enfoca en la incidencia y prevalencia de la depresión que ha ido en aumento entre los adolescentes y entre los factores que pueden desencadenar la depresión se encuentra la disfunción familiar.

Al respecto, siendo la familia la unidad encargada de la educación de los hijos, es a través de los padres que se aprende una serie de actitudes, valores, comportamientos para adaptarse a la sociedad y es el principal apoyo socioafectivo en los primeros años de vida; por lo que es muy importante determinar los factores de riesgo que pueden afectar la dinámica familiar y los problemas de salud mental (Ramírez-Caján & Díaz-Gervasi, 2017). Los factores de protección son aquellas condiciones personales o ambientales que reducen la probabilidad de que un adolescente tenga problemas de uso de sustancias y consumo de alcohol. Con respecto a la familia, podemos encontrar factores de protección y factores de riesgo hacia el adolescente, la carencia de apoyo, la deserción escolar, el trato violento y la poca permanencia en el hogar que experimentan los jóvenes, conforman dichos factores, mientras que las relaciones familiares basadas en la cohesión, afectividad, comunicación se transforman en un factor de primer orden, y pueden menguar los efectos adversos que se ocasionan en el entorno social.

Asimismo, la depresión en los adolescentes puede provocar un deterioro social y educativo y es un factor de riesgo importante para el suicidio y el abuso de sustancias. Por lo tanto, predecir y prevenir este trastorno es extremadamente importante (Fiorilli, et al., 2019) predicting and preventing this disorder are extremely important. The current study aimed to analyze the contribution of adolescents' self-esteem (i.e., quality of interpersonal relationships, control of life events, and management of negative emotions) ya que la depresión se caracteriza por la tristeza, sentimiento de culpa, apatía, problemas personales, autoestima baja, autoculpa, pensamiento suicida que se encuentran dentro del factor afectivo-cognitivo; así como la irritabilidad, incapacidad para trabajar, disturbios del sueño, disturbios del apetito y fatiga que constituye el factor somático.

Por tanto, a fin de contribuir a generar políticas públicas que se orienten a mejorar la atención en salud mental de los adolescentes, se debe prestar especial atención en las familias como una intervención temprana que involucre a los adolescentes y a sus familias para una mayor sostenibilidad, ya que es la base de la sociedad, surge la siguiente pregunta que forma parte del objetivo a revisar ¿Qué se conoce de la disfuncionalidad familiar y depresión en adolescentes en los últimos 5 años?

Por otro lado, el objetivo general de esta revisión sistemática es: conocer la relación de la disfuncionalidad familiar y depresión en adolescentes entre los años 2016-2020.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó la búsqueda de artículos científicos en las bases de datos Scopus, Web of Science y Ebsco. Se tuvo en cuenta como rango de fechas desde el 2016 hasta el 2020. No se consideró artículos que no incluían las variables a analizar o artículos que no se encuentran indexados, ni aquellos artículos que no incluían el rango de esta etapa de la vida como es la adolescencia.

Los descriptores empleados para la búsqueda en idioma español fueron: depresión, desórdenes depresivos, funcionalidad familiar y adolescentes; mientras que, en inglés se utilizaron descriptores como: depression, depressive disorders, family functioning and adolescents.

Estos descriptores fueron combinados al momento de la exploración usando los operadores booleanos para así ampliar los criterios de búsqueda que permitan un mejor filtro y análisis. Se utilizó el diagrama de flujo de la declaración de PRISMA, teniendo un total de 157 artículos originales preseleccionados, ya en la realización de los procesos de exclusión tanto por títulos, resúmenes, metodologías y duplicidades se estableció una selección de 21 artículos.

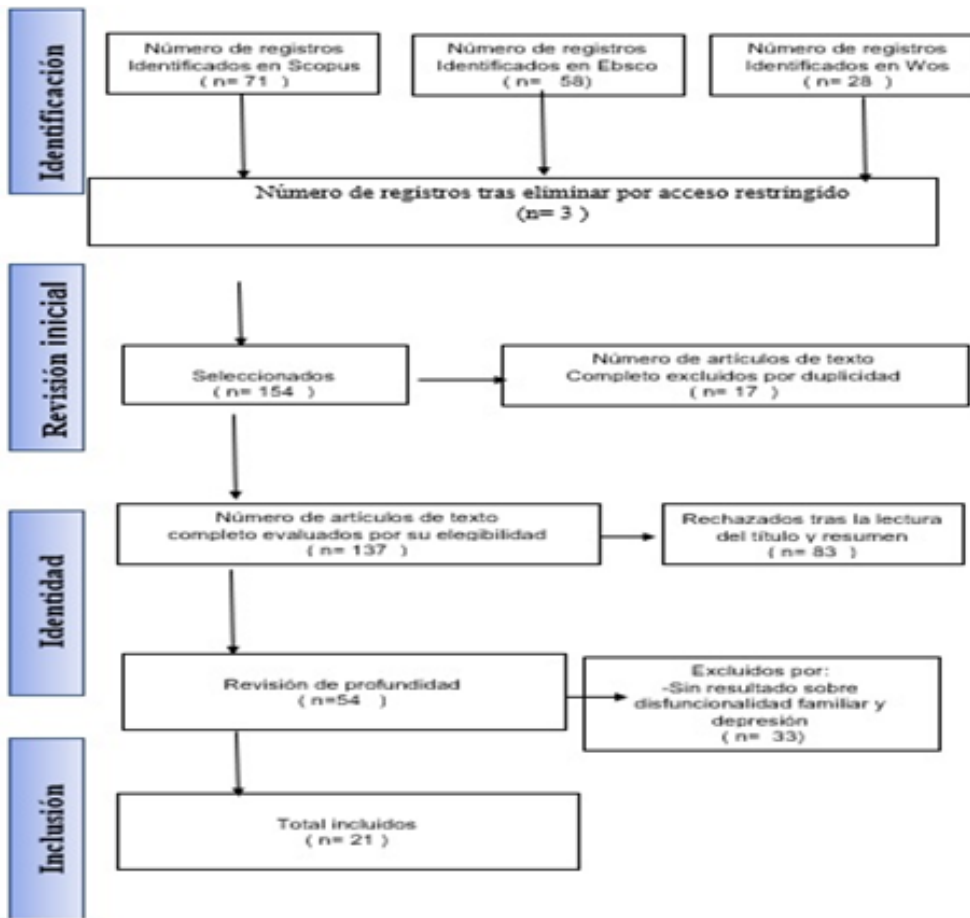


Figura 1. Diagrama de flujo de selección de unidad de análisis modelo PRISMA.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El procedimiento de análisis se aplicó a los 21 estudios. Dentro de la ubicación geográfica se puede apreciar que Colombia es el país en el cual se evidencia con la mayor cantidad de publicaciones con relación a la disfuncionalidad familiar y depresión del adolescente con un total de 6 publicaciones, luego se encuentra China con 4 publicaciones, seguido de México con 3 publicaciones y finalmente Asia, Perú, Albania, España, Noruega, Cuba, Puerto Rico y Ecuador con 1 publicación.

De las 21 investigaciones, el 42,85 % corresponden a la subcategoría cohesión, el 9,52% a la armonía, un 9,52% a la permeabilidad, el 28,57% a la afectividad, el 47,62% a la comunicación, el 23,8% a roles y el 28,57 % a la adaptabilidad. Se evidencian que las subcategorías se relacionan entre ellas y estas a su vez se relacionan con la categoría depresión. El 85,71% de los estudios incluidos tuvo un enfoque cuantitativo, el 9,52% es de enfoque cualitativo y también el 4,76% tuvo un enfoque mixto.

Se observa que cohesión, armonía, permeabilidad, afectividad, comunicación, roles y adaptabilidad son subcategorías fundamentales de la disfuncionalidad familiar.

Con respecto a la categoría depresión en adolescentes, se considera agrupar en la subcategoría factor afectivo cognitivo (tristeza, sentimiento de culpa, apatía, problemas personales, autoestima baja, autoculpa, pensamiento suicida) y factor somático (irritabilidad, incapacidad para trabajar, disturbios del sueño, disturbios del apetito, fatiga); de las 21 investigaciones encontradas, el 85,71 % corresponde a la subcategoría factor afectivo cognitivo y el 14,28% a la subcategoría factor somático. Estas subcategorías ayudarán a analizar de manera coherente el propósito y objetivo de la investigación entorno a conocer la relación de la disfuncionalidad familiar y depresión en adolescentes entre los años 2016-2020, el cual se discute a continuación.

Esta revisión sistemática recogió 21 estudios sobre las categorías de la disfuncionalidad familiar y la depresión en los adolescentes, que nos permite hacer la discusión de esta investigación.

En relación con la comunicación y la depresión en los adolescentes se encontró que es fundamental una convivencia familiar saludable en un ambiente de aprobación, tolerancia, con límites que beneficien la convivencia y el intercambio entre los miembros (Ruiz Cárdenas, et al., 2020). Sin embargo la diferencia de percepción de los adolescentes con trastorno depresivo y sus padres, podría utilizarse para encontrar el punto de ruptura de los problemas familiares desde el ángulo de la relación familiar (Chen, et al., 2017) family therapy requires an exploration of unresolved problems in the family system, which in practice presents certain difficulties. Previous studies have found that the perceptual differences of family function between parents and children reflect the problems in the family system. Aims: To explore the characteristics and role of family functioning and parent-child relationship between adolescents with depressive disorder and their parents. Methods: The general information and clinical data of the 93 adolescents with depression were collected. The Family Functioning Assessment Scale and Parent-child Relationship Scale were used to assess adolescents with depressive disorder and their parents. Results: a. También las familias en sus particularidades son la base para la promoción de relaciones intrafamiliares (Agudelo & Estrada, 2016). De esta manera los autores han coincidido en que una buena comunicación entre padres e hijos permite mantener un clima de armonía y fomenta en el adolescente la confianza, sintiéndose fortalecido ante la inseguridad que sufre, producto de los cambios propios de su edad; esta comunicación debe ser abierta, fluida, empática y fundamentada en el diálogo.

Con respecto a la cohesión y la depresión en los adolescentes se encontró que la cohesión familiar es un factor protector para la buena salud mental y la no propensión a trastornos mentales (Buitrago, et al., 2017). Es necesario las intervenciones destinadas a fomentar la autoconfianza y la cohesión familiar ya que podrían ser eficaces para prevenir los síntomas depresivos en los adolescentes, independientemente de su exposición a eventos negativos (Askeland, et al., 2020). Investigaciones han demostrado la importancia de analizar la cohesión familiar (el vínculo emocional entre los miembros de la familia) como una subcategoría que incide en la salud mental del individuo, por lo que es necesario considerar un entorno familiar satisfactorio y tratarlo como un factor protector, de lo contrario debido a las necesidades de desarrollo de los jóvenes, esto puede considerarse un factor de riesgo, ya que el entorno familiar en ocasiones puede ser la causa de diversos problemas.

Acerca de la afectividad y la depresión en los adolescentes se halló que es fundamental involucrar a los padres en

los procesos de formación que se brindan en diferentes contextos y que contribuyen en la prevención del suicidio (Bahamón, et al., 2018). En cuanto al funcionamiento familiar la conducta agresiva de los niños predice sintomatología depresiva, empeora la comunicación tanto con el padre como con la madre, así como el sentimiento de unión afectiva entre los miembros de la familia (Estévez, et al., 2018). Además, la organización familiar en los niños y la expresión emocional de la familia en las niñas se asocian con un menor riesgo de ideación suicida (Cong, et al., 2019).

En la actualidad, interactuar y mostrar afecto con la familia se ha vuelto complicado, ya que las familias suelen estar llenas de diferentes actividades y no tiene tiempo para ese tipo de muestras de interés. De hecho, con todos los avances tecnológicos y el mal uso de los medios de comunicación se ha perdido esa unión en familia, es más fácil ver a una familia en donde cada quien se ensimisma con su celular, se aísla con el internet o la televisión, que ver a una familia que comparte momentos de calidad y afecto. Es importante señalar que incluso en presencia de conflictos y dificultades, el ambiente familiar debe ser de preocupación y cuidado por cada uno de los integrantes de la familia.

En cuanto a la adaptación y la depresión en los adolescentes se encontró que se debe implementar estrategias de intervención desde edades tempranas, con la finalidad de prevenir la aparición de sintomatología depresiva, a través de la estimulación de la regulación emocional y que, también, impliquen la intervención de docentes y padres (Renzo, et al., 2018). Sin embargo, la familia como refugio más seguro para niños/adolescentes pierde su sentido cuando se vive el divorcio de los padres, el conflicto entre padres tiene efectos directos e indirectos sobre la adaptación a largo plazo de los niños (Tallushi, et al., 2017). Se concluye que el funcionamiento familiar brinda confianza en las decisiones tomadas por los adolescentes, mejorando su capacidad de excluir situaciones de riesgo social disminuyendo así la vulnerabilidad al consumo de drogas (Mateo-Crisóstomo, et al., 2018). De acuerdo a lo anterior, el significado de la familia como un grupo dinámico y flexible en constante cambio significa que, debido a la influencia del entorno externo y los cambios dentro de la familia, se ha desarrollado la capacidad de adaptación a diversas situaciones, es decir la habilidad de la familia para negociar, manejar la disciplina, cambiar roles, normas y estructura de poder en respuesta a las exigencias que se les plantea.

En referencia al rol y la depresión en los adolescentes se encontró que es importante la construcción de estrategias preventivas orientadas al ambiente familiar, con el

fin de mejorar el manejo de diferentes dinámicas familiares (Klimenko, et al., 2018). También el maltrato físico y psicológico dentro del ambiente intrafamiliar disfuncional influye en el comportamiento de los adolescentes (Almache, et al., 2018). Al mismo tiempo se propone una solución multidimensional, que involucra la participación de escuelas, compañeros y padres para disminuir la tasa de suicidio, proporcionando a los adolescentes las herramientas necesarias para promover la resiliencia incluso frente a factores estresantes (Kwak & Ickovics 2019).

Los estudios han demostrado que la salud mental de los hijos está estrechamente relacionada con la salud mental de sus padres, aunque no determinada. Hoy en día se invierte mucha energía, tiempo y dinero en la prevención de las enfermedades mentales de los hijos. Sin embargo, la salud mental, el bienestar de los padres y la armonía de la dinámica familiar a menudo se pasan por alto siendo elementos base de la educación y la formación de los hijos. Padres con salud mental tienen mayor probabilidad y recursos para fomentar un entorno adaptativo y protector que les permita educar hijos que sean capaces de desarrollarse plenamente.

Relacionado con la armonía y la depresión en los adolescentes se encontró que es importante el entorno familiar y el entorno escolar en el desarrollo social y emocional en la adolescencia (Moscoso, et al., 2016). Por otra parte se debe prestar mucha atención a la relación entre las relaciones familiares y los acontecimientos vitales negativos y al desarrollo de intervenciones preventivas basadas en la familia relacionadas con los síntomas depresivos de los adolescentes (Ren, et al., 2019). De igual manera, la armonía familiar es el entendimiento entre los miembros de la familia, que se manifiesta en una mentalidad armoniosa, diálogo y dedicación, que basados en valores y principios de vida, pueden vivir en armonía y promover el sano crecimiento de sus miembros.

Con respecto a la permeabilidad y la depresión en los adolescentes se examinó un modelo de mediación múltiple, en el que la soledad y la autoestima median las relaciones entre la disfunción familiar y la ansiedad y depresión de los adolescentes para prevenirlo o reducirlo (Wang, et al., 2020). Es relevante también el trabajo con la familia en la prevención y atención a escolares con intentos suicida, ya que esto nos muestra aspectos importantes dentro de su funcionamiento, que es imprescindible considerar en beneficio del bienestar de los escolares y su grupo de convivencia (González, et al., 2017). En efecto la permeabilidad se manifiesta en la posibilidad de solicitar y permitir la ayuda desde fuera de la familia es decir el apoyo social los amigos, compañeros, otras familias, y otras instituciones sociales.

CONCLUSIONES

En relación con los objetivos de investigación, según los estudios empíricos analizados, la relación del funcionamiento familiar en la depresión adolescente, lleva consigo el estudio de subcategorías como la cohesión, afectividad, comunicación, armonía, permeabilidad, roles y adaptación; señalando estas como las más relevantes para exponer este suceso, se determinó que la comunicación representa el aspecto más estudiado, seguido por la cohesión, la afectividad, la adaptabilidad y otras subcategorías; por lo expuesto, se reconoce su conexión ya que la presencia de una en el entorno familiar puede predisponer la aparición de la otra.

Algunos indicadores de disfuncionalidad familiar son; carencia de límites, inadecuada asignación de roles, reglas poco flexibles, dificultad para adaptarse a los cambios, irrespeto emocional, incapacidad de expresar sentimientos y la falta de estrategia para resolver conflictos. En tal sentido, la disfuncionalidad familiar está relacionada con la depresión en adolescentes, ya que la familia es fundamental para un desarrollo psicológico y emocional apropiado, al no cumplir su función, los adolescentes se verán afectados, no solo por los cambios propios de la edad, sino también por el entorno problemático de la familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agudelo Bedoya, M. E., & Estrada Arango, P. (2016). El consumo de sustancias psicoactivas y las formas de organización y dinámica familiar. *The Consumption of Psychoactive Substances and Forms of Family Organization and Dynamics.*, 18, 145–156.
- Almache Cando, L., Quiroz Fernández, L., & Zambrano Acosta, J. (2018). El maltrato físico y psicológico de los niños dentro del ambiente intrafamiliar en hogares disfuncionales y su influencia en el comportamiento en edad escolar. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(4), 165–176.
- Askeland, K. G., Bøe, T., Breivik, K., la Greca, A. M., Sivertsen, B., & Hysing, M. (2020). Life events and adolescent depressive symptoms: Protective factors associated with resilience. *PLoS ONE*, 15(6).
- Bahamón, M., Alarcón-Vásquez, Y., Reyes Ruiz, L., Trejos Herrera, A. M., Uribe Alvarado, J. I., & García Galindo, C. (2018). Prácticas parentales como predictoras de la ideación suicida en adolescentes colombianos. *Parenting Practices, Predictor of Colombian Adolescents Suicidal Ideation*, 21(39), 1–14.

- Buitrago Matamoros, J. F., Pulido Archila, L. Y., & Güichá-Duitama, Á. M. (2017). Relación entre sintomatología depresiva y cohesión familiar en adolescentes de una institución educativa de Boyacá. *Psicogente*, *20*(38), 296–307.
- Chen, Q., Du, W., Gao, Y., Ma, C., Ban, C., & Meng, F. (2017). Analysis of Family Functioning and Parent-Child Relationship between Adolescents with Depression and their Parents. *Shanghai Archives of Psychiatry*, *29*(6), 365–372.
- Cong, E. Z., Wu, Y., Cai, Y. Y., Chen, H. Y., & Xu, Y. F. (2019). Association of suicidal ideation with family environment and psychological resilience in adolescents. *Chinese Journal of Contemporary Pediatrics*, *21*(5), 479–484.
- Estévez López, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, *30*(1), 66–73.
- Fiorilli, C., Capitello, T. G., Barni, D., Buonomo, I., & Gentile, S. (2019). Predicting adolescent depression: The interrelated roles of self-esteem and interpersonal stressors. *Frontiers in Psychology*, *15*.
- González, R. M., Martínez García, L., & Ferrer Lozano, D. M. (2017). Funcionamiento familiar e intento suicida en escolares. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, *33*(3), 281–295.
- Klimenko, O., Álvarez Hurtado, N., Gutiérrez Ocampo, Y., & Velásquez Agudelo, C. (2018). Factores de riesgo y protección frente al consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de un colegio rural del departamento de Antioquia, Colombia. *Katharsis*, *26*, 52–68.
- Kwak, C. W., & Ickovics, J. R. (2019). Adolescent suicide in South Korea: Risk factors and proposed multi-dimensional solution. *Asian Journal of Psychiatry*, *43*, 150–153.
- Mateo-Crisóstomo, Y., Rivas-Acuña, V., González-Suárez, M., Ramírez, G. H., & Victorino-Barra, A. (2018). Funcionalidad y satisfacción familiar en el consumo de alcohol y tabaco en los adolescentes. *Health and addictions: salud y drogas*, *8*(2), 195–205.
- Moscoso Álvarez, M., Rodríguez Figueroa, L., Reyes Pulliza, J., & Colón, H. (2016). Adolescentes de Puerto Rico: Una mirada a su salud mental y su asociación con el entorno familiar y escolar. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, *27*(2), 320–332.
- Ramírez-Caján, M., & Díaz-Gervasi, G. (2017). Estilos parentales percibidos y sintomatología depresiva en escolares de secundaria. *CASUS. Revista de Investigación y Casos en Salud*, *2*(2), 119–126.
- Ren, Z., Zhou, G., Wang, Q., Xiong, W., & Shen, Y. (2019). Asociaciones de relaciones familiares y eventos vitales negativos con síntomas depresivos entre adolescentes chinos : un estudio transversal. *PLoS One*, *14*(7)1–16.
- Renzo Rivera, C., Arias-Gallegos, W. L., & Cahuana-Cuentas, M. (2018). *Perfil familiar de adolescentes con sintomatología depresiva en la ciudad de Arequipa, Perú*. *Rev Chil Neuro-Psiquiat.*, *56* (2), 117-126.
- Ruíz Cárdenas, C. T., Jiménez Flores, J., García Méndez, M., Flores Herrera, L. M., & Trejo Márquez, H. D. (2020). Factores del ambiente familiar predictores de depresión en adolescentes escolares: análisis por sexo . *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, *6*(1), 104-122.
- Tallushi, E., Biba, G., Isufi, T., & Abazaj, S. (2017). Psycho-Social Consequences in Adolescents With Divorced Parents and Their Minimization. *European Journal of Sustainable Development*, *6*(3), 340–346.
- Wang, Y., Tian, L., Guo, L., & Huebner, E. S. (2020). Family dysfunction and Adolescents' anxiety and depression: A multiple mediation model. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *(66)*.

36

CRISIS ESTUDIANTIL EN PANDEMIA. ¿CÓMO VALORAN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS LA EDUCACIÓN VIRTUAL?

UNDERGRADUATE EDUCATION OF STUDENTS OF THE BUSINESS CAREERS OF THE STATE TECHNICAL UNIVERSITY OF QUEVEDO

Teresa de Jesús Molina Gutiérrez¹

E-mail: teresaj.molina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5957-3482>

Carlos Javier Lizcano Chapeta¹

E-mail: lizcha_4@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1265-9465>

Sary del Rocío Álvarez Hernández¹

E-mail: tanyacam21@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9663-4582>

Tanya Tupamara Camargo Martínez¹

E-mail: ui.tanyacamargo@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7341-4947>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Molina Gutiérrez, T. J., Lizcano Chapeta, C. J., Álvarez Hernández, S. R., & Camargo Martínez, T. T. (2021). Crisis estudiantil en pandemia. ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios la educación virtual? *Revista Conrado*, 17(80), 283-294.

RESUMEN

Estudiar la satisfacción de los estudiantes con respecto a la experiencia educativa vivida en época del COVID-19 facilitará tomar decisiones para optimizar el servicio educativo. Se describieron los criterios de valoración de la calidad en la educación virtual universitaria en una institución (1UADLA). La metodología fue exploratoria-descriptiva, la muestra integrada por 159 sujetos, se aplicó un cuestionario en google forms, analizado con estadística descriptiva y un foro de discusión en plataforma educativa, interpretado con Análisis de Contenido. El cuestionario arrojó satisfacción estudiantil al valorar las dimensiones Diseño Instruccional, Rol del Docente, Tecnología y Organización. Los datos obtenidos del foro revelaron escasa satisfacción por problemas de conectividad, ausencia de competencias para la educación virtual, multiplicidad de distractores, menor calidad del aprendizaje.

Palabras clave:

Satisfacción estudiantil, educación virtual universitaria, COVID-19.

ABSTRACT

Studying the satisfaction of students with respect to the educational experience lived at the time of COVID-19 will facilitate making decisions to optimize the educational service. The quality assessment criteria in virtual university education in an institution (1UADLA) were described. The methodology was exploratory-descriptive, the sample made up of 159 subjects, a questionnaire was applied in Google Form, analyzed with descriptive statistics and a discussion forum on the educational platform, interpreted with Content Analysis. The questionnaire showed student satisfaction when evaluating the dimensions Instructional Design, Teacher's Role, Technology and Organization. The data obtained from the forum revealed little satisfaction due to connectivity problems, absence of competencies for virtual education, multiplicity of distractors, lower quality of learning.

Keywords:

Student satisfaction, virtual university education, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

Sin duda que la hegemonía de la modalidad presencial educativa en el mundo ha delineado las concepciones sociales acerca de que ese es el método más acertado para cumplir con la misión encomendada a la educación formal. En consecuencia, a las perspectivas innovadoras se les ha visto con escepticismo y aun cuando muchas de ellas- educación a distancia, E-learning- han demostrado su eficacia en la personalización del aprendizaje, en el trabajo independiente, en la flexibilidad metodológica, no se terminan de aceptar; detrás de lo cual están las estructuras tradicionales de la educación defendiendo su resistencia al cambio.

Hasta este momento se han arrastrado las deficiencias del sistema convencional y se han desestimado las oportunidades de perfeccionar las modalidades disruptivas, de manera que el rezago prevalece. Esa realidad ha dificultado mucho más rediseñar en emergencia por la crisis sanitaria (COVID-19), todas las actividades de formación para pasar a un entorno de digitalización forzada y como lo señalan Pardo & Cobo (2020), *“las instituciones tradicionales ahora deben concebir las experiencias de aprendizaje remoto como un aspecto central del proceso integral de formación”*. (p. 8)

Es una realidad que dependiendo de la experiencia acumulada por las universidades en el uso de la modalidad virtual, algunas han respondido de mejor manera que otras ante el reto enfrentado, sin embargo, las múltiples variables intervinientes en la implementación de la digitalización han llevado a afirmar que, a nivel mundial, ha habido una disminución de la calidad del aprendizaje y 500 millones de niños han sido excluidos del sistema educativo (Moreno & Molins, 2020), lo cual ocurre porque predomina un desbalance en la implementación de recursos y en el despliegue de competencias.

La experiencia vivida indica que corrobora que hoy, más que nunca, los problemas sanitarios, ataques terroristas, desastres naturales, migraciones (Pardo & Cobo, 2020) pueden convertirse en una amenaza para el desarrollo de las actividades cotidianas, especialmente de las educativas, por lo que las barreras presenciales- virtuales deben desaparecer para dar paso a *“la experiencia académica como una única línea de tiempo narrativa multimedia expandida donde el docente y los estudiantes”* (Flores, et al., 2021) participen de las experiencias educativas.

A pesar de la crisis generalizada, de los aciertos y errores, la labor universitaria continúa y como lo afirma el Banco Interamericano de Desarrollo (2020), la tendencia es a desarrollar *“un proceso de educación remota emergente”*

(p. 5) que hará confluír funcionalmente elementos de la virtualidad y de la presencialidad.

En medio de este avatar todos los elementos involucrados en la dinámica educativa tienen una gran importancia, no obstante, son los estudiantes quienes han cargado el mayor peso de las consecuencias de la abrupta virtualización. Uno de esos efectos es el fracaso o bajo rendimiento y la deserción, debido a las desigualdades culturales, económicas y sociales, especialmente, por no contar con las habilidades requeridas para responder a las exigencias de la educación virtual. Para los estudiantes algunas de las consecuencias de asistir a clases virtuales, en el contexto de la cuarentena, están el estrés, la frustración y la deserción universitaria.

Las prácticas de enseñanza diseñadas tienen que favorecer las habilidades consideradas críticas para desempeñarse en ambientes virtuales, ¿los docentes han podido hacerlo?, es una pregunta que amerita análisis porque la hegemonía del sistema presencial, aunque ha tenido importantes aciertos, también ha desarrollado en los estudiantes dependencia del docente, repetición de contenidos, escasez de creatividad; asimismo, el fraude académico se ha popularizado. A lo que se suma la carencia de competencias para el trabajo colaborativo, el autoaprendizaje, la creatividad, la corresponsabilidad en todas las actividades y el pensamiento crítico (Flores & Meléndez, 2017); los cuales son determinantes para el desempeño exitoso en la educación virtual.

Indagar sobre los niveles de satisfacción que tienen los estudiantes acerca del servicio educativo siempre ha sido crucial, lo cual adquiere mayor importancia en este período crítico signado por la virtualidad educativa, denominada en pandemia. Valorar si la institución responde satisfactoriamente a los requerimientos materiales y psicológicos de los usuarios permite determinar la eficacia de la gestión institucional (Surdez, et al., 2018).

Entre los antecedentes relevantes sobre los niveles de satisfacción que tienen los estudiantes de la educación virtual están: Boullosa, et al. (2017), quienes afirman que existe relación significativa entre la percepción, utilización del contexto virtual, tipos de estrategias, recursos y la satisfacción de los estudiantes. Interesantes estudios (Zambrano 2016), también han concluido que en altos porcentajes los estudiantes usan el teléfono móvil debido a la escasez de computadoras, así como afirman que el aprendizaje virtual es de menor calidad que el presencial, valoran negativamente la transición a la virtualidad y las competencias digitales de los docentes. Aunque los

estudiantes consideran que las aulas virtuales tienen entornos apropiados, también precisan que no son tan efectivos para la comunicación con el profesor.

Dicho lo anterior, indagar acerca de las valoraciones, que tienen los estudiantes sobre la modalidad virtual es esencial, ya que ello permite medir la efectividad del sistema para controlar la deserción y mejorar la calidad, por lo cual se persigue el siguiente objetivo: describir los criterios de valoración de la calidad en la educación virtual universitaria en una institución de educación superior (1UADLA).

MATERIALES Y MÉTODOS

El acercamiento a la valoración que estudiantes de 1UADLA, carrera de derecho y de Educación han internalizado como producto de la experiencia vivida durante los semestres de trabajo en línea, se realiza mediante una investigación exploratoria- descriptiva. La muestra se integró por 159 sujetos, escogidos mediante un muestreo intencional. Se empleó la modalidad cuantitativa-cualitativa, los datos se recolectaron mediante dos instrumentos: un cuestionario aplicado en Google Forms, el cual indagó sobre cuatro dimensiones: Diseño Instruccional (16 preguntas), Rol del docente (6 interrogantes), Tecnología (4 preguntas), La Organización (3 preguntas), para responder con una escala de Likert contentiva de cinco alternativas (Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Pocas Veces, Nunca), para interpretar los datos se usó análisis descriptivo apoyado en porcentajes, lo cual se complementó con la interpretación cualitativa que aportan las teorías de apoyo. Además, se realizó un foro de discusión abierto con la misma muestra en estudio, cuyo tema fue: caracterización de la educación virtual de acuerdo con la experiencia vivida; estos datos se organizaron en 15 categorías, interpretadas mediante el análisis de contenido.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre los datos socioeconómicos se debe puntualizar que del total de la muestra (159 sujetos), el 60,4% son de género femenino, mientras que el 37,1% son masculinos, el 17% está en edad promedio entre 20 y 27 años, el 62,9% se ubican en el nivel socioeconómico medio, el 89,9% se identifica como mestizo, el 47,2% estudia la carrera de derecho y el 12,6% cursa la carrera de educación.

Tabla 1. Resultados del cuestionario aplicado, categoría Diseño Instruccional.

No.	PREGUNTAS	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Pocas Veces	Nunca	Total
		1	2	3	4	5	%
DISEÑO INSTRUCCIONAL							
1	Se cumplen los objetivos establecidos en el sílabo	43,4%	33,3%	17%	5,7%	0,6%	100%
2	Entiende los contenidos explicados por el docente	18,9%	44%	26,4%	10,1%	0,6%	100%
3	Los recursos pedagógicos utilizados facilitan la comprensión de los contenidos	23,3%	42,8%	18,9%	13,8%	1,3%	100%
4	Realiza con facilidad las actividades asignadas	24,3%	50,3%	19,5%	5%	0,9%	100%
5	Son suficientes las horas de clase que recibe por asignatura (interacción sincrónica con el docente)	34%	23,9%	18,2%	14,5%	9,4%	100%
6	Le dan el tiempo necesario para cumplir con las tareas asignadas	37,1%	35,8%	15,7%	10,1%	1,3%	100%
7	En las tareas asignadas el docente exige más de lo que da.	17%	31,4	26,4	12,6	12,6	100%
8	Entiende las instrucciones que da el docente	28,3%	47,2%	20,1%	3,8%	0,6%	100%
9	La interacción virtual con sus compañeros le facilita el desarrollo de las actividades	15,1%	29,6%	32,1%	20,1%	3,1%	100%
10	Realiza siempre aportes significativos al desarrollo de las actividades grupales	39%	33,3%	22,6%	3,8%	1,3%	100%
11	El tipo de interacción grupal que pone en práctica le permite aprovechar el conocimiento de sus compañeros	21,4%	41,5%	26,4%	8,8%	1,9%	100%

12	Las estrategias de evaluación virtual utilizadas miden el conocimiento aprendido	20,8%	36,5%	22%	16,4%	4,4%	100%
13	Las estrategias de evaluación virtual utilizadas son más propensas al fraude académico	16,4%	20,1%	32,7%	19,5%	1,3%	100%
14	La educación presencial ofrece mayores posibilidades para desarrollar habilidades y destrezas	61,6%	21,4%	8,8%	5,7%	2,5%	100%
15	La educación presencial ofrece mayores posibilidades para mejorar el rendimiento académico	61,6%	24,5%	8,8%	3,8%	1,3%	100%
16	La educación presencial es de mayor calidad que la educación virtual	69,2%	18,2%	6,9%	3,7%	2%	100%
	Total promedio ponderado para Diseño Instruccional	33,21%	33,99%	20,16%	9,84%	2,81%	100%

Los datos presentados en la tabla 1, resumen los resultados para la dimensión **Diseño Instruccional**, se consideran los porcentajes más representativos para cada alternativa de respuesta, de ahí que: **Siempre** se cumplen los objetivos (43,4%), **Casi siempre**(44%) entiende los contenidos, **Casi Siempre** (42,8) los recursos pedagógicos facilitan la comprensión de los contenidos, **Casi siempre** (50,3%) realizan con facilidad las actividades asignadas, **Siempre** (34%) son suficientes las horas de clase que recibe por asignatura, **Siempre** (37.1%) le dan el tiempo necesario para cumplir con las tareas asignadas, **Casi siempre** (31,4) en las tareas asignadas el docente exige más de lo que da, **Casi siempre** (47,2%) entiende las instrucciones que da el docente, **Algunas veces** (32,1) la interacción virtual grupal facilita el desarrollo de las actividades, **Siempre** (39%) realiza aportes significativos al desarrollo de las actividades grupales, **Casi siempre** (41,%) el tipo de interacción grupal practicada le permite aprovechar el conocimiento de los compañeros, **Casi siempre**(32,5%) las estrategias de evaluación virtual utilizadas miden el conocimiento aprendido, **Algunas veces** (32,7%) las estrategias de evaluación virtual utilizadas son más propensas al fraude académico, **Siempre** (61,6%) la educación presencial ofrece mayores posibilidades para desarrollar habilidades y destrezas, **Siempre** (61,6%) la educación presencial ofrece mayores posibilidades para mejorar el rendimiento académico y **Siempre** (69,2%) la educación presencial es de mayor calidad que la educación virtual.

De allí que en cuanto a la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje (Diseño instruccional), lo que involucra programa, estrategias, recursos, contenidos, para 11 indicadores de valoración los estudiantes opinan que **Siempre** y **Casi Siempre** sus expectativas e intereses son satisfechos, mientras que para 2 indicadores las ponderaciones señalan que **Algunas Veces** existe satisfacción sobre los criterios evaluados, por último, los 3 indicadores que indagaron sobre la valoración respecto a la educación presencial indican que **Siempre** esa modalidad es mejor valorada que la educación virtual.

Tabla 2. Resultados del cuestionario aplicado, categoría Rol del Docente.

No.	PREGUNTAS	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Pocas Veces	Nunca	Total
		1	2	3	4	5	%
ROL DEL DOCENTE							
1	El docente responde oportunamente a sus inquietudes	39,6%	32,7%	17,6%	8,8%	1,3 %	100%
2	El docente le aporta retroalimentación continua	30,2%	37,1%	22,6%	8,8%	1,3 %	100%
3	El docente es eficiente en la mediación del aprendizaje	32,1%	39%	20,8%	7,5%	0,6%	100%
4	El docente atiende sus necesidades de orientación en aspectos complementarios	32,7%	39%	19,5%	5,8%	3 %	100%
5	El docente le motiva hacia el logro de sus metas académicas	42,8%	34 %	12,6%	7,5%	3,1%	100%
6	El docente hace seguimiento a su proceso de formación	34%	35,2%	17%	11,9%	1,9 %	100%
	Total promedio ponderado para Rol del Docente	35,23%	36,17%	18,35%	8,38%	1,87%	100%

Por lo que se refiere a la dimensión Rol del docente (Tabla 2), los datos revelan que: **Siempre** (39,6%) el docente responde oportunamente las inquietudes, **Casi siempre** (37,5%) el docente aporta retroalimentación continua, **Casi siempre** (39%) es eficiente en la mediación del aprendizaje, **Casi siempre** (39%) atiende las necesidades de orientación en aspectos complementarios, Siempre (42,8%) motiva hacia el logro de las metas académicas y **Casi siempre** (35,2%) hace seguimiento al proceso de formación. En general, hay satisfacción por parte de los estudiantes en cuanto a que los docentes cubren sus necesidades educativas, de lo cual se concluye que estos docentes han ajustado su rol dando preeminencia a las funciones de acompañante, guía, orientador, gestor, dinamizador y facilitador del aprendizaje y aunque cuente con un plan de trabajo sabe que el mismo es dinámico y situacional, por lo que, si es necesario, debe modificarlo y responder a las eventualidades.

Tabla 3. Resultados del cuestionario aplicado, categoría Tecnología.

No.	PREGUNTAS	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Pocas Veces	Nunca	Total
		1	2	3	4	5	%
TECNOLOGÍA							
1	Tiene fácil acceso a las plataformas de UNIANDES	34,6%	44,7%	13,8%	5,7%	1,2%	100%
2	Sus equipos tecnológicos le permiten navegar con facilidad en las plataformas educativas	32,2%	34,6%	22%	11,9%	1,3%	100%
3	En las clases sincrónicas se usan apropiadamente las herramientas de interacción (foros, chats, wiki)	33,3%	41,5 %	17,6 %	5,7%	1,9%	100%
4	La universidad le presta buen servicio en el uso de herramientas de comunicación (correo electrónico, mensajería, cartelera informativa, teléfonos).	30,8%	43,4%	15,1%	7,5%	3,2%	100%
	Total promedio ponderado para Tecnología	32,73%	41,05%	16,88%	7,45%	1,9%	100%

Acerca de la dimensión Tecnología (Tabla 3), los resultados indican lo siguiente: **Casi siempre** (44,7%) tienen fácil acceso a las plataformas, **Casi siempre** (34,6%) los equipos tecnológicos permiten navegar con facilidad en las plataformas educativas, **Casi siempre** (41,5%) en las clases sincrónicas se usan apropiadamente las herramientas de interacción (foros, chats, wiki), **Casi siempre** (43,4%) la universidad presta buen servicio en el uso de herramientas de comunicación (correo electrónico, mensajería, cartelera informativa, teléfonos). En consecuencia, sobre el bienestar experimentado por los estudiantes con relación al servicio que involucra equipos, infraestructura, acceso a internet, desarrollo de competencias digitales, con fines cognoscitivos e instruccionales, se puede catalogar de **Casi Siempre** satisfactorio.

Indudablemente que el acelerado desarrollo de las tecnologías digitales ha conllevado la reestructuración de la educación generando novedosos paradigmas pedagógicos y educativos. En este contexto disponer de las herramientas tecnológicas es determinante, ya que la amplitud de las brechas digitales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017) acentúa la discriminación.

Tabla 4. Resultados del cuestionario aplicado, categoría Organización.

No.	PREGUNTAS	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Pocas Veces	Nunca	Total
		1	2	3	4	5	%
ORGANIZACIÓN							
1	Se accede con facilidad al proceso de matriculación en línea	32,1%	38,4%	19,5%	7,5%	2,5%	100%
2	La universidad da información oportuna y clara sobre el proceso de matriculación, actividades de vinculación, pagos atrasados	41,5%	28,9%	18,9%	7,7 %	3%	100%
3	Las instancias responsables informan oportunamente sobre actividades complementarias, solicitudes de pruebas, becas, servicios sociales, cambios en la planificación.	37,1%	30,2%	17,6%	10,7%	4,4%	100%
	Total promedio ponderado para Organización	36,9%	32,5%	18,67%	8,63%	3,30%	100%

Con relación a la dimensión Organización (Tabla 4), se obtuvo: *Casi siempre* (38,4%) se accede con facilidad al proceso de matriculación en línea, *Siempre* (41,5%) la universidad da información oportuna y clara sobre el proceso de matriculación, actividades de vinculación, pagos atrasados, *Siempre* (37,1%) las instancias responsables informan oportunamente sobre actividades complementarias, solicitudes de pruebas, becas, servicios sociales, cambios en la planificación.

De donde resulta que es favorable la satisfacción en cuanto al sistema social que determina funciones, organiza los recursos humanos y materiales, así como establece procesos organizativos que contribuyen al logro de objetivos comunes educativos. Es indudable que las unidades administrativas son imprescindibles para la comunicación, integración efectiva y coordinación de los recursos.

De las opiniones emitidas por los estudiantes se establecieron 15 categorías que resumen lo fundamental de la discusión sobre las características de la educación virtual de acuerdo con la experiencia vivida.

Tabla 5. Resultados del foro de discusión.

Tema de discusión	Categorías
Caracterizar la educación virtual de acuerdo con la experiencia vivida	1. La calidad de la educación disminuye por dificultades en la comunicación docente-estudiante
	2. La educación virtual involucra más trabajo que el acostumbrado
	3. Hay falta de socialización, falta de prácticas, aislamiento
	4. Intervienen muchos distractores (celular, televisión, muchas personas trabajando en el mismo contexto, actividades familiares cotidianas) que impiden concentrarse en las clases.
	5. Dificultades para conectarse a las plataformas por no contar con internet de calidad, desconexión por fallas en el servicio eléctrico
	6. Comodidad porque ofrece flexibilidad sobre el manejo del tiempo y el lugar desde el cual se realiza la conexión, acceso a la información de manera inmediata.
	7. El aprendizaje es de menor calidad que en la educación presencial
	8. En la educación virtual no se completa el 100% de los conocimientos y faltan las prácticas de laboratorio
	9. Las clases son más didácticas, es fácil entregar las tareas y encontrar la información, las clases grabadas se pueden consultar cuando se necesitan.
	10. La educación virtual no es la mejor forma de aprender, pero es la más segura en estos momentos
	11. La motivación del alumno disminuye porque no se siente el ambiente de enseñanza que tiene la educación presencial
	12. La enseñanza es mucho más compleja
	13. Para las personas cuyo proceso de aprendizaje se facilita con el acompañamiento presencial, que poseen problemas de concentración, tal vez la educación en línea no sea tan funcional.
	14. Las clases virtuales son algo nuevo para nosotros y debemos acostumbrarnos a ellas, pero sin perder la esperanza en que las clases presenciales llegarán pronto.
	15. <i>No estamos acostumbrados a tener una autoeducación y a veces por clases virtuales no son muy comprensible los temas y se dificulta mucho la educación.</i>

De acuerdo con los datos presentados (Tabla 5), el menor número de opiniones refieren las principales bondades percibidas de la educación virtual: ninguna limitación en tiempo y espacio, facilidad para acceder a la información, flexibilidad en la realización de actividades. De lo cual se infiere que los estudiantes valoran positivamente el aula virtual como un espacio que les permite formarse superando las barreras de tiempo y espacio, interactuar en comunicación sincrónica y asincrónica con el docente y compañeros, realizan actividades pedagógicas, actúan en espacios de trabajo colaborativos y compartidos en los que predomina la flexibilidad pedagógica.

Por lo que se refiere a las posturas críticas que reflejan poca satisfacción con respecto al servicio educativo que reciben de la modalidad virtual, se puede enfatizar en: poca calidad educativa, hay más trabajo que en la educación presencial y mayor complejidad, baja socialización, falta de prácticas, escasa motivación, limitación en la comprensión de los contenidos, escasez de competencias en autoformación, dificultades en la conexión a las plataformas, abundancia de distractores que impiden la concentración.

Es comprensible que se constata poca satisfacción respecto a la modalidad virtual, ya que la transición abrupta hacia la virtualidad no permitió ajustar aspectos cruciales para su funcionamiento óptimo, los cuales garantizarían el éxito, asimismo, la poca satisfacción manifestada es otro elemento motivo de preocupación, ya que ello repercute en el rendimiento y en la prosecución estudiantil.

Para la dimensión **Diseño Instruccional**, el promedio ponderado estableció para la alternativa *Casi Siempre* el 33,9% de preferencia, de modo que *Casi Siempre* se cumplen los objetivos instruccionales, se comprenden los contenidos, se usan recursos pedagógicos, se cumplen las actividades, las instrucciones dadas por el docente son comprendidas, la interacción sincrónica con el docente es suficiente, el tiempo dado para realizar los deberes es adecuado, se aprovechan los conocimientos grupales para elaborar las actividades y para el aprendizaje efectivo, los estudiantes realizan aportes significativos a las actividades grupales y las estrategias de evaluación virtuales son efectivas para medir el conocimiento. Con relación a los indicadores comentados se constata que los estudiantes evidencian un buen nivel de satisfacción, con lo cual coinciden Gray & Di Loreto, (2016), quienes encontraron elevados niveles de satisfacción cuando se ofrecían mayores posibilidades de interacción para ayudar al estudiante. Contrario a ello, los resultados de Tejedor, et al. (2020), puntualizaron que los estudiantes ecuatorianos manifestaron muchas dudas al resolver los deberes en las plataformas, asimismo Ilgaz & Gülbahar (2015), hallaron que los niveles de satisfacción se afectaron debido a contenidos instruccionales poco claros.

Correspondiente a la misma dimensión Diseño Instruccional, también las tendencias precisaron que *Casi Siempre* un 33,99 % considera que en las tareas asignadas hay complejidad y que el docente no aclara todo lo necesario para resolverlas, que las estrategias de evaluación son más propensas al fraude, que la educación presencial ofrece mayores posibilidades para desarrollar habilidades para mejorar rendimiento y que esta última modalidad aporta mayor calidad de formación, de lo cual se infiere que en la valoración de los indicadores en referencia se evidencia poca satisfacción. En correspondencia con estos hallazgos Tejedor, et al. (2020), señalan que los estudiantes de Italia, Ecuador y España consideran que el cambio de la docencia presencial a la virtual ha sido negativo porque aprenden menos, porque aumentó el trabajo, hay poca calidad del docente y escasa motivación.

Entender cómo valoran los estudiantes el funcionamiento del diseño en relación con los elementos mencionados es relevante por cuanto este elemento de la planificación

constituye el soporte curricular que media entre el conocimiento y la intervención didáctica, así facilita planificar sistemáticamente el cumplimiento del proceso, la evaluación, la implementación, los programas y materiales. Si el diseño es para la modalidad virtual se deben conjugar armónicamente las dimensiones tecnológica y pedagógica, para gestionar los espacios apropiados para el logro de los aprendizajes. Ambas dimensiones son determinantes en la virtualidad, ya que, si bien tienen valor los requerimientos tecnológicos de la implementación, cumplir con las exigencias pedagógicas es esencial para propiciar experiencias educativas colaborativas, dinámicas y socio-constructivas.

La educación virtual posee muchas ventajas en la medida en que el diseño instruccional y la tutoría consideren los factores que afectan el rendimiento y la satisfacción estudiantil. Por todo esto, es importante tener en cuenta la satisfacción con toda la experiencia de aprender virtualmente del estudiante y no solamente su rendimiento académico (Zambrano, 2016), ya que esto a su vez contribuye a la retención de los estudiantes y a la credibilidad de la educación en línea.

Acerca de la dimensión Rol del docente, se tomó en cuenta el porcentaje más alto del promedio ponderado obtenido para la alternativa *Casi Siempre*, lo que representa el 36,1% de las opiniones de los encuestados, así se valoró la satisfacción de los estudiantes en cuanto a atención, retroalimentación, seguimiento, eficiencia y motivación brindada por el docente durante la praxis pedagógica. En ese sentido se debe resaltar que al valorar la dimensión Rol del Docente, los estudiantes consultados se sienten satisfechos, pues el mismo está cumpliendo adecuadamente sus funciones de gestor, de acompañante, de mediador y de motivador, datos que coinciden con los resultados de Cedeño (2019), quien encontró opinión similar de los estudiantes abordados al indicar que reciben guía frecuente del profesor.

Asimismo, Palominos, et al. (2016), dieron cuenta de mayor satisfacción estudiantil en los casos en que los docentes demostraron mejores habilidades de enseñanza. Por otra parte, Howell, et al. (2016), reportaron que la satisfacción del estudiante se afectó directamente porque el comportamiento de los docentes no fue el esperado, mientras que Surdez, et al. (2018), reportaron poca satisfacción en la orientación y apoyo de los profesores por falta de preparación y despersonalización del proceso educativo.

Es importante haber obtenido que *Casi Siempre* los criterios que evaluaron el desempeño docente fueron satisfactorios para este grupo, ya que no se debe obviar que el

profesor también está aprendiendo cómo desempeñarse en la modalidad virtual y que su rol se ha redimensionado por diversas razones, pero una fundamental es que sus estudiantes son nativos interactivos y acceden libremente al conocimiento.

La necesidad del docente al enfrentarse al intercambio horizontal de información plagado de datos desestructurados, abundantes y caóticos, le obliga a ser acompañante, guía, orientador, tutor, gestor, facilitador, dinamizador. Desde luego que también es imprescindible que sea competente digital, ya que tendrá que organizar, recuperar información compartiéndola, así como colaborar con los grupos para que la comunicación sea eficaz.

En el mismo sentido, debe crear y editar contenidos de acuerdo con las exigencias curriculares, sin que falten las medidas de seguridad que garantizan el manejo apropiado de los datos, por último, debe resolver conflictos relativos a la detección de las necesidades del grupo, a aspectos conceptuales, técnicos, a la escogencia de las herramientas más apropiadas y ser muy creativo para llegar al diálogo entre los contenidos a abordar y los intereses de los estudiantes.

Es cierto que estos elementos forman parte del nuevo rol del docente y aunque las competencias digitales tienen gran importancia, es prioritario que el docente ponga *“la necesidad pedagógica por delante de la herramienta y definir con precisión los cómo de la ejecución”* (Pardo & Cobo, 2020, p.18), lo cual se traduce en no descuidar su papel pedagógico-formativo, ya que transmitir calidez humana, entender las individualidades, gestar vivencias significativas y fomentar valores, son insustituibles.

En lo que respecta a la dimensión Tecnología, el promedio ponderado más significativo para la alternativa Casi Siempre fue de 41%, en consecuencia, los consultados satisfacen sus necesidades e intereses al tener acceso a las plataformas educativas, navegar con facilidad por las mismas; en los encuentros sincrónicos se emplean apropiadamente las herramientas de interacción y consideran que las herramientas de comunicación ofrecidas son eficientes.

Los estudiantes confirmaron su satisfacción frente al uso de las tecnologías, así como consideran que esta herramienta mediática los estimula en la construcción significativa del aprendizaje; en concordancia Espinel (2020) encontró que los estudiantes le dan importancia a la tecnología como apoyo de la educación. Hallazgos que se contraponen a lo referido por Tejedor, et al. (2020), quienes concluyeron que a los estudiantes ecuatorianos les falta en el hogar equipamiento técnico y conectividad, por lo que confrontan graves dificultades para cumplir con

las exigencias académicas, a lo que habría que agregar que Espinel (2020), comprobó que los alumnos desaprovechan los recursos tecnológicos disponibles.

Resultados significativos teniendo en cuenta que en opinión de Granda, et al., (2018), el papel de las tecnologías es gestar aprendizajes autónomos, creatividad, disciplina, responsabilidad, motivación hacia las metas y compromisos. A ello se suma la estimulación de variadas habilidades relativas a la consolidación del razonamiento, síntesis, análisis, aprender a aprender, investigación, solución de problemas y apoyo clave para los procesos administrativos organizacionales.

No obstante, la importancia de las herramientas tecnológicas en la educación, hoy más que nunca ha quedado en evidencia que en muchos países del mundo sigue presente la brecha digital, pues las dificultades para acceder a la conectividad y a las herramientas tecnológicas son abrumadoras, profundizándose la desigualdad y exclusión. Realidad que preocupa a todos los involucrados en la educación, ya que *“las tecnologías emergen como el gran significante de cambio de época y de vinculación entre docentes y estudiantes, un iceberg digital imposible de obviar ni esquivar, que ha dado la gran oportunidad de revisar roles, funciones y modos de entender la educación formal y la actuación profesional”*. (Espinel, 2020)

Finalmente, para la dimensión Organización se obtuvo un promedio ponderado para la alternativa Siempre de 36,9%, lo cual significa que hay satisfacción con los servicios de apoyo académico, ya que se accede con facilidad a procesos de matriculación en línea, se obtiene información oportuna sobre matrículas, actividades de vinculación, pagos, actividades complementarias, servicios estudiantiles, cambios en la planificación.

En definitiva, los estudiantes muestran tener cubiertas sus expectativas con relación al apoyo que aporta la organización, lo cual es significativo por cuanto esa función es determinante para garantizar el cumplimiento de los objetivos institucionales, ya que, como organización, su función es planificar para establecer la misión, visión, objetivos, ello se concreta en planes ejecutables. Con estos hallazgos coinciden Palacio, et al. (2017), al referenciar que las expectativas de los estudiantes son satisfechas si la organización les provee instalaciones cómodas y eficientes, infraestructura tecnológica, mobiliario y ambientes armónicos.

El papel de la organización es esencial, ya que coordina los esfuerzos humanos (funciones, actividades, responsabilidades) y los recursos materiales (dotación, distribución, asignaciones) A ello se suma la Dirección para aglutinar, motivar, usar estratégicamente los recursos de

la organización en la consecución de los objetivos establecidos, por último, la función control verifica el cumplimiento de los planes y el logro de los objetivos. Este proceso sirve de autocontrol y autorregulación porque permite aprovechar las fortalezas, corregir desviaciones significativas y superar las debilidades confrontadas.

Los resultados del foro de discusión sobre caracterizar la educación virtual de acuerdo con la experiencia vivida permiten establecer que se evidencia una gran diferencia entre la satisfacción y la insatisfacción de los estudiantes. Los criterios que muestran satisfacción son reducidos y apuntan a la flexibilidad de estudiar en línea porque se hace desde cualquier lugar y el trabajo asincrónico no tiene limitación de horarios, lo que puede ser muy positivo, ya que los estudiantes entienden que el manejo apropiado del compromiso y del tiempo es de su responsabilidad.

Asimismo, las herramientas virtuales facilitan la realización de las actividades y el acceso a la información, un estudiante afirma que *la educación virtual en la universidad es de calidad porque los estudiantes aprendemos de la mejor manera, ya que las clases son más didácticas gracias a la tecnología*. Estos resultados son corroborados por Moreno & Molins (2020), quien referencia que los estudiantes se sienten favorecidos por las clases en línea debido a su flexibilidad y riqueza de herramientas; sin duda que la educación virtual, con aciertos y errores, ha adquirido una importancia sin precedentes, convirtiéndose en la única opción para que en esta transición el derecho a la educación no se viole del todo.

Los indicadores de insatisfacción predominaron y se pueden resumir en: limitaciones en la accesibilidad a internet, la educación virtual es de menor calidad, es más compleja, disminuye la socialización y la motivación, dificultad para concentrarse en las clases por incidencia de múltiples distractores, escasez de prácticas, para el desempeño exitoso se requieren habilidades para la autoformación y no se dispone de ellas. Resultados coincidentes con los reportados por Gray, et al. (2016), quienes corroboraron un leve rechazo por parte de los estudiantes hacia las clases virtuales. Asimismo, Flores, et al. (2021), evidenciaron que los estudiantes de Educación Física califican negativamente las asignaturas deportivas facilitadas en línea. Por su parte, Estrada, et al. (2020), reportaron que los estudiantes coincidieron en que no están preparados para trabajar en la modalidad en línea, se sienten poco motivados y experimentan dificultades para la interactuar con docentes y compañeros.

La crisis producto de la frustración del estudiante con respecto a la educación virtual tiene varias razones, pero las más relevantes son las relativas a desigualdades

culturales, sociales y económicas, lo que se traduce en carencia de espacios óptimos para el estudio y de conectividad, al respecto una estudiante indica: Las clases virtuales son algo nuevo para nosotros y debemos acostumbrarnos a ellas, pero sin perder la esperanza en que las clases presenciales llegarán pronto, existen varios factores que no ayudan a la educación virtual tales como baja calidad de internet, otras personas hacen ruido, mi hermana recibe clases, igual es un poco complicado concentrarse mientras que mi hermana también habla, hay veces que golpean la puerta y yo justo estoy en exposición, entonces es un asunto complicado.

También aluden a que aprenden menos por falta de prácticas debido a que la enseñanza que se recibe de manera virtual no complementa el 100% de conocimiento, ya que de manera presencial se elabora prácticas y se comprende de una manera más clara y concisa a que se quiere llegar, a diferencia de la virtual que existen distractores como el celular, la televisión y otros medios que no benefician a la concentración del alumno.

En el mismo sentido, puntualizan: el alumno muchas veces no presta atención al doctor que está dando las clases, algo que no pasaría si fuera presencial, ya que, allí el doctor que está dando las clases puede ver si todos sus alumnos prestan atención. Otro factor determinante es no contar con competencias para la educación virtual, ello se concreta en que la mayoría de los estudiantes carecen de habilidades digitales para la educación formal, existe desconocimiento de principios para la autoformación, hay escasa responsabilidad en la formación, no cuentan con las capacidades requeridas para el trabajo colaborativo eficiente, la motivación disminuye y el estudiante experimenta la soledad, síndrome ampliamente documentado en la educación a distancia, en ese sentido, un estudiante comenta: *No estamos acostumbrados a tener una autoeducación y a veces por clases virtuales no son muy comprensible los temas y se dificulta mucho la educación*.

Al comparar los resultados obtenidos del cuestionario y del foro de discusión, aportados por los mismos sujetos, se observan importantes diferencias. Mientras que los datos aportados por el cuestionario evidencian satisfacción estudiantil del servicio recibido en la modalidad virtual, los datos del foro de discusión muestran insatisfacción, lo cual podría explicarse porque la naturaleza de las preguntas contenidas en el cuestionario (preguntas cerradas, alternativas de respuesta previamente delimitadas) puede influir en que algunas respuestas sean socialmente deseables, por su parte la discusión con temas abiertos ofrece mayor flexibilidad, lo que puede conceder mayor libertad al comunicar las percepciones y reducir posibles

sesgos. A ello habría que agregar que en los estudios sobre la satisfacción estudiantil intervienen criterios subjetivos porque las emociones pueden incidir en que se valore negativa o positivamente el servicio dependiendo de si éste responde a criterios de exigencia más flexibles o rigurosos.

No obstante, es importante destacar que ambas percepciones del fenómeno educación virtual tienen gran importancia, ya que al valorar los cuatro requisitos esenciales (diseño instruccional, rol del docente, tecnología, organización) que dan cuenta del funcionamiento de la institución universitaria, los datos reportaron que Casi Siempre (33,9%) el diseño instruccional resulta satisfactorio en la planificación de aspectos como: evaluación, materiales, programas, implementación del proceso educativo. En cuanto al rol del docente, Casi Siempre (36,1%) cumple con las funciones que definen su naturaleza como mediador del conocimiento y motivador. Por otra parte, Casi Siempre (41%) la tecnología ha sido empleada acertadamente para facilitar las actividades educativas y Siempre (36,9%) la organización ejecuta planes para alcanzar las metas institucionales establecidas.

Conocer esos índices de satisfacción favorece la revisión del funcionamiento del servicio que se ofrece ya que el reto enfrentado por las universidades para funcionar mediante la modalidad virtual no ha sido sencillo, es esencial conocer cuáles son las representaciones que al respecto han elaborado los estudiantes, quienes han tenido que enfrentar las dificultades propias de un experimento in situ. El enorme esfuerzo de las universidades para adaptar el rol del estudiante y del docente, adecuar los ritmos de aprendizaje, invertir en recursos tecnológicos, flexibilizar en los criterios de evaluación y ajustar los diseños instruccionales tuvo que haber rendido algún fruto y se debe aprender de las buenas prácticas.

Tan importante como considerar los hallazgos anteriores es reflexionar sobre la poca satisfacción estudiantil encontrada en la discusión en el foro, lo que se resume en problemas de conectividad, falta de equipos tecnológicos, aislamiento del estudiante, escasa práctica, las múltiples interferencias en las clases producto del hacinamiento en los hogares, escasa motivación, la ausencia de habilidades para desempeñarse en ambientes educativos virtuales, y menor calidad del aprendizaje. En general, estos resultados y muchos otros (Estrada, et al., 2020) que han analizado la experiencia educativa mundial en pandemia coinciden en que los estudiantes manifiestan haber tenido menor rendimiento, que algunos aprueban gracias al trabajo grupal en el que muchas veces no hacen aportes relevantes, que han aprendido menos, que tienen cansancio por el exceso de actividades asignadas, que han

dado prioridad al trabajo que les aporta el sustento diario, que hacen un uso instrumental de la tecnología, que no sacan todas las ventajas de las tecnologías educativas, que no aprovechan la atemporalidad de la virtualidad, pues continúan las prácticas de realizar las actividades al límite de las fechas de entregas y se comunican con el docente solo para pedir prórrogas. Debido a la abundancia de actividades asignadas ha aumentado el manejo superficial de datos relativos a los contenidos fundamentales y se evidencian limitados criterios estudiantiles para filtrar e internalizar la información relativa a los objetivos instruccionales.

De tal manera que, si las expectativas puestas en el apoyo que las tecnologías aportarían a la educación no han sido del todo cubiertas, porque los componentes educativos que sostienen la educación virtual tienden a obviar el rol del estudiante como constructor de su aprendizaje y si se toman en cuenta, los mismos derivan en procesos de elaboración cognitiva poco definidos y alejados de las exigencias educativas formales. A lo que habría que agregar la repercusión de la escasa formación del docente en la educación virtual, lo cual ha generado que trabaje con la pedagogía heredada de la educación presencial y uno de los aspectos más álgidos es pretender aplicar los mismos criterios de evaluación que se manejan en la presencialidad, cuando las múltiples variables que condicionan la educación virtual *“ha obligado a los docentes mejor preparados a entender que los ámbitos digitales requieren certezas diferentes a las analógicas, pero también las dinámicas y los tiempos no son iguales a los que se construyen cara a cara”*. (Pardo & Cobo, 2020, p. 74)

De forma similar, ha sido necesario flexibilizar y aceptar que en la contingencia puede presentarse menor compromiso hacia el aprendizaje, por lo que las adecuaciones a las necesidades encontradas han predominado y las exigencias académicas se han limitado, tanto para la cantidad de trabajo como para la calidad del mismo. Lo cual aplica también en la flexibilización de las exigencias evaluativas; en ese sentido, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), recomiendan que la evaluación de competencias en la modalidad virtual, durante la crisis sanitaria, debe privilegiar los contenidos relativos a la comprensión de las dinámicas económicas y sociales, la reflexión y criticidad sobre noticias, el cuidado de la salud, fomentar la tolerancia, respeto, empatía, profundizar el carácter integral y humanista, en lugar de dar preponderancia solo a las competencias instrumentales.

CONCLUSIONES

Con respecto a la indagación que persiguió describir los criterios de valoración estudiantil acerca de la calidad en la educación virtual universitaria, en una institución de educación superior, es relevante señalar: el cuestionario reportó que para la dimensión Diseño Instruccional, el porcentaje mayor correspondió a la alternativa **Casi Siempre** (33,9%), es así que existe satisfacción respecto a la creación de ambientes virtuales que mediante la mediación favorecen cumplir procesos educativos. Mientras que el Rol del Docente, **Casi Siempre** (36,1%) responde a las exigencias que le permiten usar herramientas tecnológicas para crear experiencias virtuales de aprendizaje, así como convertirse en guía, mediador del conocimiento, motivador y orientador de las necesidades emocionales. Por otra parte, **Casi Siempre** (41%) la tecnología se usa apropiadamente como recurso que potencia las experiencias formativas y **Siempre** (36,9%) la organización implementa una planificación que le permite alcanzar los objetivos para concretar la misión y visión institucional.

En lo que se refiere a la información suministrada por el foro de discusión sobre las características de la educación virtual, evidencia escasa satisfacción ya que la experiencia estudiantil durante el confinamiento académico puntualiza abundantes problemas en la conectividad, ausencia de equipos tecnológicos, soledad del estudiante y disminuida motivación, limitación para realizar prácticas, disminución de la calidad del aprendizaje, ausencia de competencias para desempeñarse en procesos formativos digitales y abundancia de distractores durante los encuentros sincrónicos.

De manera que la imposición de la cultura educativa digital trajo miedo, incertidumbre y la frustración está presente en las percepciones de algunos estudiantes, pues la educación en línea no solo desnudó las desigualdades educativas existentes, sino que sumó desventajas como la limitada garantía de inclusión, de calidad y de equidad, trayendo inseguridad en los estudiantes por percibir un futuro indeterminado.

Finalmente, la satisfacción estudiantil es un indicador para evaluar la calidad educativa, por lo que su repercusión inmediata está en relación directa con la motivación y el rendimiento. Asimismo, en la medida en que no se cubran las expectativas de los estudiantes (diseños, docentes proactivos, organización eficiente, equipamiento tecnológico) la institución se aleja de sus metas, por lo cual es fundamental capitalizar las experiencias aprendidas hasta ahora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la segunda reunión del diálogo virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina. BID.
- Boullosa, C., Bustamante, P., & Juzcamaita, H. (2017). Satisfacción del uso del Aula Virtual en Estudiantes de Segunda Especialización del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público del Ejército. (Tesis de Maestría). Universidad Marcelino Champagnat.
- Cedeño, E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Rehuso*, 4(1), 119-127.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020) La educación en tiempos de la pandemia del COVID-19. UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Espinel Arman, E. E. (2020). La tecnología en el aprendizaje del estudiantado de la Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Central del Ecuador. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-37.
- Estrada, E., Gallegos, E., Namani, H., & Huaypar, K. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educacao do Campo*, 5, 1-19.
- Flores, E., Maureira, F., Hadweh, M., Gutiérrez. S., Silva, A., Peña, S., Castillo, F., González, P., Pauvif, F, Bahamondes, V., Zapata, G., Zavala, J. Maureira, J., Brevis, M., & Lagos, C. (2021). Nivel de satisfacción de las clases online por parte de los estudiantes de Educación Física de Chile en tiempos de pandemia. *Retos*, 41, 123-130.
- Flores, L., & Meléndez, C. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *Revista de Educación a Distancia*, (54), 1-15.

- Granda García, A. M., Meléndez Mansilla, A., Guzmán, C., Flórez Medina, S., Villegas Iriarte, E., Campo-Montalvo, E., Espinoza Montenegro, E. A., Amado-Salvatierra, H. R., Barreno, I., Jaramillo Mejía, L. J., Sandino Castillo, M. V., Ambrosino, M. A., Román Barrios, M., Caldera Torres, M. A., Valeiras, N., Aguas Núñez, R., & Hernández Rizzardin, R. (2018). Buenas prácticas en la educación superior virtual. El proyecto ACAI-LA. (Col.). Servicio de Publicaciones UAH.
- Gray, J., & Di Loreto, M. (2016). The Effects of Student Engagement, Student Satisfaction, and Perceived Learning in Online Learning Environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1).
- Howell, G., Simos, A., & Starcher, K. (2016). Is this Course worth my time? Key Factors in Adult Online Student Satisfaction. *Currents in Teaching & Learning*, 8(1), 28-39.
- Ilgaz, H., & Gülbahar, Y. (2015). A Snapshot of Online Learners: e-Readiness, e-Satisfaction and Expectations. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(2), 171-187.
- Moreno, J. L., & Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Palacio, A., Quintana, A., Almeida, T., & Jarrí, W. (2017). Principales factores que influyen en la satisfacción estudiantil de las universidades. *Revista Científica Investigar*, 1(1), 56-70.
- Palominos, P. I., Quezada, L. E., Osorio, C. A., Torres, J. A. y Lippi, L. M. (2016). Calidad de los servicios según los estudiantes de una universidad pública en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 130-142.
- Pardo, H., & Cobo, C. (2020). Expandir la universidad. Más allá de la emergencia remota de la emergencia, ideas hacia un modelo híbrido postpandemia. *Outliers School*.
- Surdez, E., Sandoval, M., & Lamoyi, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 1-21.
- Zambrano, J. (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 217-235.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

37

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, UN RETO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

PROBLEM-BASED LEARNING, A CHALLENGE TO HIGHER EDUCATION

Eudaldo Enrique Espinoza Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

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

¹ Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Espinoza Freire, E. E. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Revista Conrado*, 17(80), 295-303.

RESUMEN

En el presente artículo se analizan las particularidades de esta forma de aprendizaje y su contribución a este empeño; se fundamenta en un estudio descriptivo de tipo revisión bibliográfica sistematizado mediante los métodos hermenéutico y analítico-sintético, y en la técnica de análisis de contenido. Entre los principales hallazgos se significan que: el aprendizaje basado en problemas es más que una metodología, una técnica didáctica, un método o una estrategia, es una alternativa de aprendizaje activo y autónomo centrada en el estudiante para que aprenda a aprender de manera cooperativa en pequeños grupos; contribuye al desarrollo de competencias para la resolución de problemas relevantes en el ámbito profesional, toma de decisiones, habilidades de comunicación y desarrollo de actitudes y valores; estimula el desarrollo de la capacidad de independencia cognoscitiva mediante el empleo de los conocimientos, habilidades y hábitos en la resolución de problemas que involucra el razonamiento lógico, el análisis, la explicación, la fundamentación, la argumentación, la autorregulación y la crítica que son propias del pensamiento crítico; además, el estudiante incrementa su sistema de conocimientos, fomenta y adquiere nuevas habilidades y actitudes, las que serán utilizadas en la solución de nuevos problemas de manera autónoma, siendo estas también habilidades que caracterizan la independencia cognoscitiva.

Palabras clave:

aprendizaje basado en problemas, principios, características, independencia cognoscitiva, pensamiento crítico.

ABSTRACT

This article analyzes the particularities of this form of learning and its contribution to this endeavor; it is based on a descriptive study of a bibliographic review type systematized through hermeneutical and analytic-synthetic methods, and on the technique of content analysis. Among the main findings are that: problem-based learning is more than a methodology, a didactic technique, a method or a strategy, it is an alternative of active and autonomous learning centered on the student so that they learn to learn cooperatively in small groups; contributes to the development of competencies for the resolution of relevant problems in the professional field, decision-making, communication skills and development of attitudes and values; stimulates the development of the capacity for cognitive independence through the use of knowledge, skills and habits in solving problems that involve logical reasoning, analysis, explanation, foundation, argumentation, self-regulation and criticism that are proper of critical thinking; In addition, the student increases her system of knowledge, fosters and acquires new skills and attitudes, which will be used to solve new problems fantastically, these being also skills that characterize cognitive independence.

Keywords:

Problem-based learning, principles, characteristics, cognitive independence, critical thinking.

INTRODUCCIÓN

La Enseñanza Superior tiene como propósito graduar profesionales con un alto grado de independencia cognoscitiva, capaces de contribuir, desde sus respectivos campos de acción, a la búsqueda de soluciones a los problemas que afronta la actual sociedad en aras de lograr su desarrollo sostenible. Es por ello que la formación de los futuros profesionales tiene que enfocarse en el desarrollo de las habilidades y competencias que permitan la autonomía en la gestión de los problemas.

En tal sentido se han desarrollado diversas investigaciones en las que se procura garantizar a los estudiantes la adquisición de estas habilidades y competencias; en particular se distinguen aquellas orientadas al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que tiene como fundamento la educación centrada en el aprendiz.

Entre los investigadores del tema, por el interés para este estudio, se encuentran: Majmutov (1983); Margetson (1994); Haghparsat, et al. (2007); y Villalobos, et al. (2016), quienes en sentido general han aportado interesantes conocimientos sobre la independencia cognoscitiva desde la perspectiva didáctico-metodológica infiriéndole vital importancia al papel del ABP como vía para la obtención de sólidos conocimientos y de competencias necesarias para el trabajo autónomo, que les permitirá la capacitación continua durante toda la vida.

Asimismo, estos estudios evidencian que mediante la aplicación práctica del ABP los estudiantes desarrollan habilidades del pensamiento crítico, la capacidad de independencia cognoscitiva, la capacidad de análisis, síntesis y argumentación, entre otras. Estas habilidades se potencian debido a que deben lograr identificar una problemática inmersa en la redacción del caso-problema.

Sin embargo, estos beneficios por disímiles causas son aún aspiraciones; en la actualidad en muchas universidades se mantienen modelos de enseñanza “tradicionales” basados en la transmisión expositiva de los contenidos y en la memorización por parte de los estudiantes, que convierten a los discentes en pasivos receptores de información (Villalobos, et al., 2016).

Realidad que despertó el interés por la búsqueda de información autorizada sobre el ABP con el objetivo de analizar sus particularidades en la formación de profesionales, con énfasis en su contribución al desarrollo de la independencia cognoscitiva y las habilidades del pensamiento crítico.

METODOLOGÍA

Con el propósito anteriormente señalado se realizó un estudio descriptivo de tipo revisión bibliográfica fundamentado en los métodos de investigación hermenéutico y analítico-sintético, así como en la técnica de análisis de contenido. La conjunción de estos métodos y técnica facilitaron la interpretación, análisis y resumen de los textos encontrados en los materiales bibliográficos consultados (libros, tesis de grado, artículos y ensayos científicos); recursos que fueron localizados y recuperados del ciberespacio con la ayuda de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Estos textos una vez analizados fueron resumidos formando así una base de datos integrada por 218 referencias agrupadas según las siguientes categorías: aprendizaje basado en problemas, principios del ABP, características del ABP, independencia cognoscitiva y pensamiento crítico; de éstas fueron seleccionadas 42 como referentes teóricos para la construcción del discurso escrito por su valor científico y pertinencia respecto al objetivo del estudio.

DESARROLLO

En la literatura científica realizada se hace frecuente la asociación del ABP con la capacidad de independencia cognoscitiva y el desarrollo del pensamiento crítico, relación que será analizada en este estudio; es por ello que resulta imprescindible partir de la aproximación a la noción de estas categorías.

Los primeros reportes sobre el origen del ABP datan de inicios de las décadas de los años 70 del pasado siglo XX, cuando en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster en Canadá se introduce esta novedosa forma de aprender, que es acercar la enseñanza a la Medicina a la realidad práctica de la futura vida profesional del galeno en formación.

Los óptimos resultados logrados con esta experiencia de la práctica didáctica basada en la solución de problemas facilitaron su rápida expansión a otras áreas de las ciencias médicas; hoy en día su uso es habitual en casi todas las universidades como recurso formativo de las más diversas profesiones (economía, ingeniería, ciencias sociales y pedagogía, entre otras).

Tal ha sido su importancia en el ámbito pedagógico que son múltiples los estudios realizados sobre su repercusión en el aprendizaje activo (Prieto, 2006, en el desarrollo de la capacidad de independencia cognoscitiva (Majmutov, 1983) o en el fomento de las habilidades del pensamiento crítico (Villalobos, et al., 2016), por solo citar algunos ejemplos.

Así encontramos estudiosos del ABP como Majmutov (1983), quien estima que este enfoque del aprendizaje constituye un pilar pedagógico que tiene entre sus funciones fomentar en el aprendiz la capacidad de independencia cognoscitiva a través del desarrollo de las habilidades del aprendizaje autónomo.

Por otra parte, autores como Villalobos-Delgado, et al. (2016); y Espinoza (2018), y consideran que el ABP es una metodología de aprendizaje inductivo en la cual el estudiante pasa a ocupar el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje dejando de ser un ente pasivo para convertirse en un sujeto responsable y autónomo, convirtiéndose de esta forma en el actor principal de su propio aprendizaje, mientras que el docente pasa a ser el facilitador, guía y orientador de dicho proceso. La praxis de esta metodología se orienta al desarrollo de habilidades y competencias transferibles al desempeño profesional mediante la resolución de problemas.

Espinoza (2018), enfatiza en que es una metodología enfocada en el aprendizaje, la investigación y la reflexión crítica sobre las vías de solución de un problema que sigue el estudiante.

Otros como Olivares & Heredia (2012); y Palacios & Barreto (2021), lo conceptúan como una técnica didáctica alternativa a la enseñanza tradicional empleada fundamentalmente en la enseñanza superior, basada en la solución de problemas relacionados con la vida cotidiana y caracterizados por no contar con una sola vía de solución, lo que requiere de la aplicación creativa de los conocimientos y habilidades del estudiante, contribuyendo así al desarrollo de competencias genéricas.

Barrows (1996), conceptúa el ABP como *“un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”*. (p. 3)

Por su parte, Prieto (2006), estima que es una estrategia integrada por métodos que estimulan el razonamiento crítico y acertado, que permite generar cambios cognitivos, procedimentales y actitudinales en el educando, superando las metodologías tradicionales. Esta metodología activa persigue ayudar al alumnado a la construcción y desarrollo de competencias que faciliten la erradicación de las falencias en este sentido.

Prieto (2006) define que *“el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos”*. (p. 186)

Asimismo, Palacios & Barreto (2021), destacan que el ABP como estrategia contribuye al fomento de la colaboración entre los pares, al propiciar la actividad grupal y estimular las relaciones interpersonales en la consecución de un objetivo común en la realización de las actividades.

Independientemente de ser considerada una metodología, una técnica didáctica, un método o una estrategia, en estas definiciones del APB existen puntos de contacto, entre ellos la existencia de un problema a resolver caracterizado por su originalidad, necesitar de la búsqueda de datos para su resolución, ser definido parcialmente y ser divergente, lo que significa que no tiene una única vía de solución. Por su parte, Margetson (1994), considera que el aprendizaje basado en problemas está direccionado a que los estudiantes “aprendan a aprender” y que trabajen de manera cooperativa en grupos para buscar soluciones. Además, el ABP permite la adaptación a los cambios y fomenta el espíritu crítico.

Asimismo, Wood (2003), señala entre los atributos más significativos que caracterizan el enfoque del ABP:

- El problema profesional que genera el aprendizaje.
- La conciencia del estudiante sobre esta forma de aprendizaje.
- El proceso de aprendizaje activo. el estudiante es el protagonista principal. es quien busca la información necesaria, la evalúa y selecciona para dar solución al problema.
- El trabajo se realiza en pequeños grupos. se estimula la responsabilidad individual y colectiva, y respeto a la opinión del otro.
- La planificación e implementación de las estrategias que el estudiante va a emplear para lograr su propósito de aprendizaje.
- El aprendizaje autónomo.
- La independencia cognoscitiva.
- El pensamiento crítico (habilidades de razonamiento lógico, el análisis, la explicación, la fundamentación, la argumentación, la autorregulación y la crítica)
- La toma de decisiones.
- La cooperación entre los pares.
- La resolución de conflictos.
- Las habilidades sociales. etc.

Características que son resumidas por Haghparast, et al. (2007), quienes insisten en que el enfoque del ABP contempla cuatro elementos vitales: una base bien estructurada de conocimientos, la motivación personal centrada

en metas pragmáticas, el aprendizaje activo y la interacción colaborativa entre los pares.

Asimismo, De Miguel (2005), resume las competencias que se desarrollan a través del ABP, a saber:

- Resolución de problemas relevantes en el ámbito profesional.
- Toma de decisiones.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información).
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia, etc.

A esta lista de competencias Benito & Cruz (2005), incluyen el razonamiento y la creatividad. También, se pueden considerar: la planificación de las estrategias de aprendizaje, el pensamiento crítico, el aprendizaje sistemático, el autoaprendizaje, la autorregulación y la autoevaluación.

Una de las características del ABP en el ámbito universitario que lo diferencia de otros enfoques de aprendizaje es el trabajo cooperativo entre los pares en la búsqueda de alternativas de solución de un problema profesional. Este problema debe ser considerado el punto de partida que moviliza el intelecto del aprendiz, debe constituir un reto para el discente al no poder darle solución con los conocimientos que posee. Los conocimientos previos pueden facilitarle la comprensión de la situación a la que se enfrenta y trazar las estrategias para alcanzar el objetivo propuesto, pero requiere de un esfuerzo intelectual para obtener los saberes necesarios que le permitirán su solución. Estas características del aprendizaje basado en problemas se corresponden con los principios en los que se fundamenta este tipo de aprendizaje.

Siguiendo a Barrows (1996), encontramos la propuesta de algunos principios básicos para implementar el ABP, a saber:

1. El estudiante es el responsable de su aprendizaje.
2. Los problemas responden a la realidad del discente y generalmente están relacionados con la futura vida profesional.
3. Los problemas deben ser de solución múltiple.
4. Los problemas deben potenciar las habilidades investigativas.
5. El aprendizaje es integrado, debe responder a diferentes temas y contextos. Puede ser interdisciplinar.
6. Es primordial la cooperación entre los pares.

7. Al final del proceso de solución del problema es necesario el análisis reflexivo en torno a los resultados obtenidos, las vías de solución utilizadas, lo aprendido, los conceptos y principios relacionados con el problema.
8. La evaluación individual y colectiva. La evaluación del aprendizaje; se centra en el progreso del estudiante en el logro de los objetivos propuestos.
9. La autoevaluación es un elemento relevante que sirve de retroalimentación al discente sobre el trabajo desplegado en la resolución del problema.

Hasta aquí de una manera u otra hemos significado algunas de las funciones del estudiante en el proceso de ABP, tales como su responsabilidad, el trabajo cooperativo, la autorregulación durante el proceso de aprendizaje, la autoevaluación, entre otras. Pero, ¿cuál es el rol del docente en el enfoque del aprendizaje basado en problemas? El siguiente acápite se dedica a caracterizar el papel del docente que decide asumir este enfoque para que sus discípulos aprendan a aprender.

Debemos partir de reforzar la visión del docente como facilitador y guía del proceso de aprendizaje en el ámbito de la enseñanza superior que asume este enfoque; en este sentido debe cumplir con algunas funciones, a saber:

- Propiciar espacios de aprendizaje autónomo.
- Promover la capacidad de independencia cognoscitiva en los estudiantes.
- Favorecer el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico.
- Seleccionar adecuadamente desde una óptica interdisciplinar los problemas a proponer a los estudiantes.
- Aunar, de forma equilibrada, el saber relativo a otras áreas, y las destrezas y habilidades necesarias para ayudar a los alumnos a aprender desde la práctica.
- Crear ambientes de aprendizaje cooperativo.
- Implementar estrategias didácticas enfocadas en la resolución de problemas profesionales.
- Implementación y dominio de metodologías activas.
- Dominio de diversas técnicas de control del aula.
- Emplear diferentes modalidades de evaluación del aprendizaje de sus estudiantes.

El profesor se convierte en un facilitador del aprendizaje de sus estudiantes, siendo capaz de crear espacios de aprendizaje activo y cooperativo, estimula la participación en la búsqueda del cumplimiento de las metas; controla el proceso y previene sobre cualquier desviación

y en caso necesario facilita su redireccionamiento. Pero, además, debe poseer capacidad para elaborar un problema; al respecto Travieso & Ortiz (2018), proponen una metodología que transita por cuatro fases o momentos:

1. Momento Inicial. Esta dado por el diseño de un problema integrador de los contenidos tratados en un tema o asignatura; aunque también puede contemplar situaciones que pueden ser resueltas de manera interdisciplinar. El problema debe estar vinculado con la realidad circundante del estudiante o de la práctica profesional. Se deben tener en cuenta los conocimientos, operaciones, procedimientos, métodos y valores aprendidos previamente.
2. Momento de orientación. El docente propone al estudiante el problema anteriormente diseñado con el objetivo de motivar y movilizar el interés del estudiante hacia su resolución con el concurso de los conocimientos, habilidades y hábitos aprendidos relacionados con el problema. Es importante que el profesor sea lo más preciso y claro posible en la explicación, que establezca las normas a cumplir durante la fase de ejecución y proporcione todas las orientaciones necesarias para la búsqueda de información, pero sin establecer las vías de solución, éstas deben ser determinadas por el propio discente.
3. Momento de ejecución. El docente divide el grupo en pequeños equipos de trabajo formados entre tres o cuatro estudiantes como máximo. Estos deberán hacer una reconstrucción colectiva del conocimiento; proponer las posibles vías de solución; seleccionar aquella que consideren más favorable y aplicar los conocimientos, habilidades y hábitos en la resolución del problema.
4. Los estudiantes deben emplear estrategias de búsqueda, selección, recuperación y análisis de la información necesaria y oportuna que facilite la caracterización y comprensión del problema, así como estrategias de solución elaboradas o diseñar sus propios procedimientos.
5. Momento final. Una vez resuelto el problema los estudiantes miembros de cada equipo, harán la valoración individual y colectiva de los resultados obtenidos, así como de la vía empleada. Los resultados pueden ser presentados mediante una exposición, un trabajo de curso u otra modalidad que el docente estime conveniente. Es recomendable que se realicen cortes evaluativos sistemáticos, de esta forma el docente podrá valorar el trabajo del equipo durante el proceso de resolución del problema; además de permitir el redireccionamiento de las acciones del equipo en caso necesario.

Como se aprecia no basta sólo con que el docente tenga bastos y sólidos conocimientos de la ciencia que imparte,

además ha de saber dirigir, crear, modelar, diseñar, implementar, estimular, evaluar, negociar, facilitar, apoyar, etc. sólo así podrá alcanzar el éxito del aprendizaje de sus discípulos basado en la solución de problemas (Peralta & Guamán, 2020).

De aquí la necesidad de preparar adecuadamente a los profesionales de la educación desde los espacios formativos que brinda la universidad. Es preciso que el docente adquiera las competencias suficientes que le permitan guiar al estudiante en el aprendizaje mediado por la resolución de problemas y sobre todo asumir este reto de manera consciente, para así poder vencer las posibles limitaciones en este empeño, como pueden ser: metodologías de enseñanza y aprendizaje ortodoxas, la disposición de un número mayor de recursos humanos (docentes) o materiales (bibliografías, infraestructura tecnológica, etc.), una evaluación más compleja que la habitual, más tiempo de dedicación de profesores y estudiantes, ritmo más lento de avance, desidia y desconocimiento por parte de los discentes, entre otras.

El propósito de este estudio se centra en el análisis de las particularidades del aprendizaje basado en problemas con énfasis en la contribución al pensamiento crítico e independencia cognoscitiva del estudiante en formación profesional, aspectos que se abordan en los siguientes epígrafes.

Por otro lado, la independencia cognoscitiva es la capacidad para comprender, formular y encontrar las vías adecuadas de solución de una tarea y poder valorar los resultados; para lo cual debe saber localizar, seleccionar, recuperar y procesar la información precisa sobre la cual fundamentar dicho proceso de resolución (Minujín & Mirabent, 1989).

De donde se deduce que la independencia cognoscitiva se evidencia a través de las habilidades del estudiante para resolver las tareas didácticas sin la ayuda directa del docente; asimismo, muestra capacidad para seleccionar los procedimientos y valorar los resultados de su actividad.

Al respecto Majmutov (1983), señala que la capacidad de independencia cognoscitiva está dada por *“la habilidad del alumno de alcanzar de forma independiente nuevos conocimientos de diferentes fuentes y la de adquirir nuevas habilidades y hábitos, tanto mediante la memorización, como a través de la investigación independiente y de los descubrimientos; la habilidad de emplear los conocimientos, habilidades y hábitos adquiridos para la autosuperación ulterior y la habilidad de emplear dichos conocimientos y hábitos en su actividad práctica para resolver cualquier tipo de problema planteado por la vida.*

Estas cualidades del alumno están condicionadas por la existencia en él de un elevado nivel de necesidad cognoscitiva y de un interés marcado por la existencia de un deseo de aprender” (p. 85)

Esta independencia cognoscitiva desde la perspectiva constructivista se logra a través de la relación directa del aprendiz con el objeto de estudio durante el proceso de adquisición de los conocimientos (Piaget, 1969) y las relaciones que se establecen con este propósito entre los sujetos involucrados. Según Bruner (1988), los conocimientos logrados de esta forma son más duraderos; el estudiante al alcanzar por sí mismo los nuevos saberes y sus relaciones, los adapta a las características de sus esquemas cognitivos.

Durante el ABP el discente opera con los conocimientos y pone en función las habilidades en la resolución de problemas en aras de superar las contradicciones que movilizan el proceso de aprendizaje, para así alcanzar el conocimiento necesario que acorte la brecha o distancia entre las aspiraciones del discente y el sistema de conocimientos previos.

Estudiosos como Ortiz & Meriño (2004), sostienen que para contribuir al desarrollo de la independencia cognoscitiva en los estudiantes de la enseñanza superior hay que considerar los siguientes elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Propuesta de un problema profesional, que provoque el interés y motivación del estudiante y dirija su actividad cognoscitiva en la búsqueda de los conocimientos necesarios para darle solución.
- Existencia en el estudiante de conocimientos previos que constituyan una plataforma teórico-práctica sobre la cual analizar e interpretar el problema planteado; de lo contrario el discente puede generar sentimientos de frustración al no contar con el nivel de partida necesario para emprender la búsqueda de alternativas de solución.
- Predominio del carácter productivo de la actividad a desarrollar.
- El problema planteado debe generar un esfuerzo intelectual de forma tal que la solución del problema genere un nivel de conocimiento superior. Así se estará propiciando un salto cualitativamente superior entre el nivel de conocimiento actual y el deseado.
- Diversidad de vías de solución que favorezcan y estimulen la toma de decisiones.
- Autorregulación del estudiante durante el proceso de solución.

- La autocrítica de los resultados obtenidos y de la vía de solución utilizada favorece el análisis y la reflexión sobre la labor realizada, a la vez que sirve de elemento educativo en la formación del estudiante.
- Control de la labor del estudiante por parte del docente. El trabajo desarrollado por los educandos debe ser controlado señalando las fortalezas y falencias. Para que la resolución del problema planteado cumpla con su función educativa no debe faltar el control.

Como se aprecia existe una estrecha relación entre los principios del ABP ya apuntados anteriormente y los aspectos necesarios para estimular el desarrollo de la capacidad de independencia cognoscitiva en los estudiantes.

El pensamiento crítico como constructo del proceso de aprendizaje se desarrolla mediante el fomento de las habilidades de interpretación, reflexión, argumentación, lógica, análisis, síntesis, crítica y autorregulación, las que están estrechamente relacionadas con la resolución de los problemas; lo que ha sido evidenciado en las investigaciones de Valencia & Galeano (2005), quienes determinaron que en el proceso del pensamiento crítico se involucran las habilidades de razonamiento lógico, interpretación, análisis, crítica, explicación, argumentación y autorregulación, las que intervienen en la resolución de cualquier tipo de problema.

En tal sentido, Paul & Elder (2005), precisan que durante el proceso de resolución de un problema el aprendiz pone en evidencia sus habilidades del pensamiento crítico al tratar de explicar, argumentar y fundamentar su razonamiento lógico en el análisis e interpretación de los datos e información; además de autorregular y evaluar críticamente la solución encontrada, así como las debilidades y fortalezas de la vía alternativa de solución seleccionada.

Esta forma de ejercitar el pensamiento mediante la resolución de problemas desarrolla en el estudiante la lógica, la reflexión y la crítica, contribuyendo así a la toma de decisiones de manera cada vez más independiente; lo que requiere de un entrenamiento gradual y sistemático para enseñarle a operar con diversos recursos y desarrollar habilidades que le ayuden a actuar de manera independiente; razón por la cual el docente debe contar con conocimientos y metodologías que procuren desde el ABP el fomento de dichas habilidades.

Los aspectos hasta aquí analizados permiten establecer las relaciones entre el APB, la independencia cognoscitiva y las habilidades del pensamiento crítico, lo que es sintetizado a través de la figura 1:

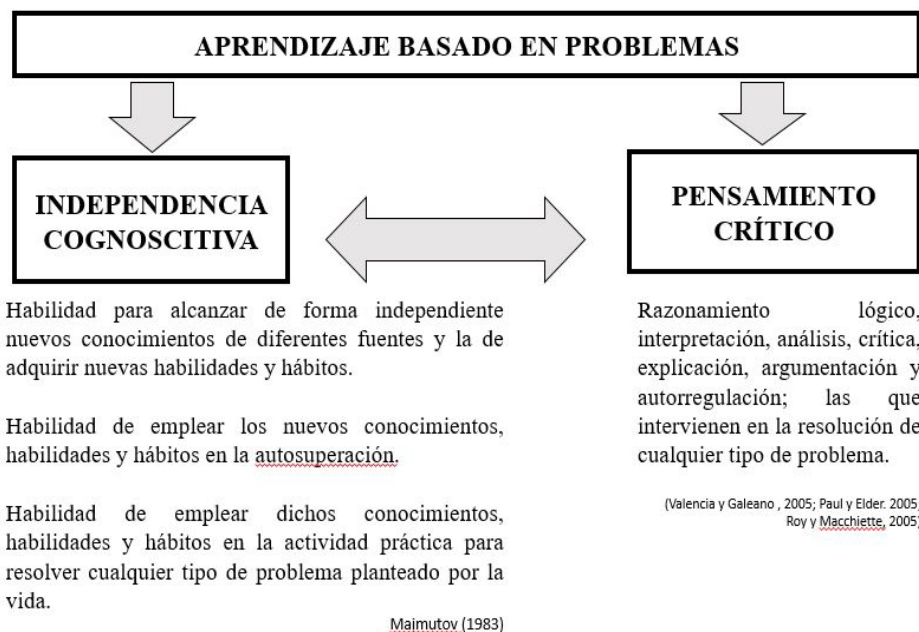


Figura 1. Relación entre el aprendizaje basado en problemas, la independencia cognoscitiva y el pensamiento crítico.

Como ya sabemos la capacidad de independencia cognoscitiva se evidencia en el empleo de los conocimientos, habilidades y hábitos en la resolución de problemas (Majmutov, 1983), lo que según Valencia & Galeano (2005); Paul & Elder (2005), involucra habilidades propias del pensamiento crítico (razonamiento lógico, análisis, explicación, fundamentación, argumentación, autorregulación y crítica). Además, a través del ABP el estudiante incrementa con nuevas aportaciones su sistema de conocimientos, fomenta y adquiere nuevas habilidades y actitudes, las que podrán ser utilizadas en la solución de nuevos problemas de manera autónoma, siendo éstas también habilidades que caracterizan la independencia cognoscitiva; de esta manera se evidencia la simbiosis entre el pensamiento crítico y la independencia cognoscitiva, proceso que se favorece en el contexto del aprendizaje basado en problemas.

CONCLUSIONES

El ABP es más que una metodología, una técnica didáctica, un método o una estrategia, es una alternativa de aprendizaje activo y autónomo centrada en el estudiante para que aprenda a aprender de manera cooperativa en pequeños grupos.

el ABP contribuye al desarrollo de competencias para la resolución de problemas relevantes en el ámbito profesional, toma de decisiones, habilidades de comunicación y desarrollo de actitudes y valores;

Entre sus principios se encuentra la responsabilidad del estudiante en su aprendizaje; los problemas responden a la realidad del discente, generalmente relacionados con el ámbito profesional y tienen solución múltiple, éstos deben potenciar las habilidades investigativas; el aprendizaje es integrador e interdisciplinar, responden a diferentes temas y contextos; es primordial la cooperación entre los pares; análisis reflexivo en torno a los resultados obtenidos y las vías de solución utilizadas y es primordial la evaluación individual y colectiva del aprendizaje centrada en el progreso del estudiante en el logro de los objetivos propuestos;

El docente universitario en el contexto del enfoque del ABP se convierte en facilitador y guía del aprendizaje de sus estudiantes, tiene entre sus funciones: propiciar espacios de aprendizaje autónomo; promover la capacidad de independencia cognoscitiva en los estudiantes; favorecer el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico; seleccionar adecuadamente desde una óptica interdisciplinar los problemas a proponer a los estudiantes; aunar, de forma equilibrada, el saber relativo a otras áreas, y las destrezas y habilidades necesarias para ayudar a los alumnos a aprender desde la práctica; crear ambientes de aprendizaje cooperativo; implementar estrategias didácticas enfocadas en la resolución de problemas profesionales; implementación y dominio de metodologías activas; dominio de diversas técnicas de control del aula y emplear diferentes modalidades de evaluación del aprendizaje de sus estudiantes.

El proceso de aprendizaje basado en problemas debe contar con un algoritmo de trabajo que incluye cuatro momentos: inicial, de orientación, de ejecución y final donde la acción autónoma y cooperativa de los estudiantes es crucial.

A través del ABP se desarrolla la capacidad de independencia cognoscitiva mediante el empleo de los conocimientos, habilidades y hábitos en la resolución de problemas que involucra el razonamiento lógico, el análisis, la explicación, la fundamentación, la argumentación, la autorregulación y la crítica que son propias del pensamiento crítico. Además, el estudiante incrementa su sistema de conocimientos, fomenta y adquiere nuevas habilidades y actitudes, las que serán utilizadas en la solución de nuevos problemas de manera autónoma, siendo estas también habilidades que caracterizan la independencia cognoscitiva; de esta forma se devela la simbiosis entre el pensamiento crítico y la independencia cognoscitiva, proceso que se favorece en el contexto del ABP.

El reto que presupone el ABP a la Enseñanza Superior sólo será posible superarlo a través de la adecuada preparación de los profesionales de la educación desde los espacios formativos. Es necesario que el docente adquiera las competencias suficientes para poder guiar a sus discípulos; así como la toma de conciencia para vencer las posibles limitaciones de este enfoque del aprendizaje dadas a saber por las metodologías de enseñanza y aprendizaje ortodoxas que aún subsisten, la necesidad de disponer de un mayor número de docentes, bibliografías e infraestructura tecnológica y una evaluación más compleja que la habitual que exige del profesor más tiempo y dedicación, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrows, H. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. En, L. Wilkerson y W. H. Gijsselaers (Eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. (pp. 3-12). Jossey-Bass Publishers.
- Benito, A., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Morata.
- De Miguel, M. (2005). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.
- Espinoza, E. (2018). Presencia de los métodos problémicos en la educación básica. *Mendive. Revista de Educación*, 16(2), 262-277.
- Haghparast, N., Sedghzadeh, P., Shuler, C., Ferati, D., & Christersson, C. (2007). Evaluation of student and faculty perceptions of the PBL curriculum at two dental schools from a student perspective: a cross-sectional survey. *European Journal of Dental Education*, 11, 14-22.
- Majmutov, M. I. (1983). *La enseñanza problémica*. Pueblo y Educación.
- Margetson, D. (1994). Current educational reform and the significance of problem-based learning. *Stud Higher Edu*, 19, 5-19.
- Minujín, Z. A., & Mirabent, P. G. (1989). *Cómo estudiar las experiencias pedagógicas avanzadas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Olivares, S., & Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759-778.
- Ortiz, E. A., & Meriño, S. M. (2004). El trabajo independiente en el proceso de Enseñanza Aprendizaje Universitario. Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior. *Revista Electrónica de la Dirección de Formación de profesionales*, 9(5).
- Palacios Quezada, J. B., & Barreto Serrano, G. I. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65-73.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Editorial Ariel.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas, revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 64(124), 173-196.
- Travieso, D., & Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 37(1).

- Valencia, G., & Galeano, B. (2005). *Aprestamiento de la Lógica Matemática. Guía Didáctica y Módulo*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Villalobos-Delgado, V., Ávila-Palet. J., & Olivares-O, S. (2016). Aprendizaje basado en problemas en Química y el pensamiento crítico en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*. 21(69), 557-581.
- Wood, D. F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine. Problem based learning. *British Medical Journal*, 326, 328-330.

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

38

PROGRAMA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL COMO VÍA PARA LA FORMACIÓN DOCTORAL

PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM AS A WAY TO DOCTORAL TRAINING

Lutgarda López Balboa¹

E-mail: lutgardal@infomed.sld.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9512-5161>

María Miladis Rojas Izquierdo¹

E-mail: miladys.rojas@infomed.sld.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8982-5011>

¹Facultad de Ciencias Médicas “Enrique Cabrera” La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

López Balboa, L., & Rojas Izquierdo, M. M. (2021). Programa de superación profesional como vía para la formación doctoral. *Revista Conrado*, 17(80), 304-311.

RESUMEN

La educación de postgrado tiene como objetivos esenciales la formación académica y la superación continua de los egresados universitarios, durante toda su vida profesional. La investigación responde a la necesidad de formar doctores en ciencias debido al insuficiente número de doctores en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Es objetivo. Del trabajo presentar y validar preliminarmente un programa de superación profesional como vía para la formación doctoral dirigido a los profesionales de la salud de la Facultad de Ciencias Médicas “Enrique Cabrera” y de las instituciones de salud del territorio. Metodología. Con un enfoque mixto desde una posición dialéctica de la investigación mediante un estudio descriptivo de corte transversal. Se diseñó el programa de superación profesional como vía para la formación doctoral basado en las etapas de planificación curricular, las necesidades de aprendizaje y se validó preliminarmente por criterio de especialistas. El programa de superación profesional como vía para la formación doctoral constituye una solución posible para centros y organizaciones que tengan como propósito la superación profesional al máximo nivel.

Palabras claves:

Educación de postgrado, superación profesional, formación doctoral.

ABSTRACT

Postgraduate education has as essential objectives the academic training and continuous improvement of university graduates, throughout their professional lives. The research responds to the need to train doctors of science due to the insufficient number of doctors at the University of Medical Sciences of Havana. It is objective. From the work, to present and preliminarily validate a professional improvement program as a way for doctoral training aimed at health professionals from the “Enrique Cabrera” Faculty of Medical Sciences and the health institutions of the territory. Methodology. With a mixed approach from a dialectical position of the investigation through a descriptive cross-sectional study. The professional development program was designed as a way for doctoral training based on the stages of curricular planning, learning needs, and was preliminarily validated by specialists’ criteria. The professional improvement program as a way for doctoral training constitutes a possible solution for centers and organizations whose purpose is professional improvement at the highest level.

Keywords:

Postgraduate education, professional development, doctoral training.

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en Cuba a partir de los cambios ocurridos en la sociedad desde la década del 90, ha reclamado elevar la calidad de la formación de los profesionales de la salud, para ello: *“la superación profesional del docente se convierte en un elemento estructurador esencial de la cultura universitaria. De hecho, todos los docentes se vinculan de una u otra forma a las actividades de superación profesional durante cada curso lectivo, a partir de la estrategia que se organiza en el centro con el objetivo de elevar el desarrollo profesional del claustro y alcanzar la excelencia universitaria que se declara como propósito político y pedagógico para la Educación Superior”*. (Díaz-Canel, 2011).

Desde esta perspectiva la superación profesional se erige como piedra angular de la calidad educativa, Fariñas (2005); y Pérez Borroto (2009), coinciden en definirla como *“un proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades de este profesional, que viene dado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad”*. En esta dirección Fariñas (2005), asume que para mejorar la propia práctica y participar de manera protagónica en la transformación cultural y pedagógica de las instituciones de Educación Superior, se precisa desarrollar actividades de superación profesional en un ambiente dialógico y participativo de manera continua, tomando como referencia la articulación entre las necesidades de la práctica educativa y las exigencias que definen las políticas educacionales y las características del aprendizaje del profesional.

En este sentido y según los niveles o requisitos que propone Fariñas (2005), *“es necesario que esta condición atienda al desarrollo de la ciencia en relación con la tecnología y la sociedad, desde un enfoque complejo e integrador de los saberes para resolver los problemas asociados al desarrollo del ser humano, tanto en formas de pensar como de actuar. Por tanto, la superación profesional deberá orientarse a la transformación de su actividad profesional, en particular, a su intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la misma medida contribuir a su propio desarrollo”*. (p. 128).

González (2017), reconoce que *“la superación profesional es el conjunto de acciones de carácter educativo, vinculadas con la actualización de conocimientos, el desarrollo de habilidades profesionales y la formación de valores en el área de la pedagogía, en correspondencia con la identificación de los problemas profesionales”* (p.32)

En ese mismo año, Lescaille (2017), demostró que la superación profesional es aplicable a todas las áreas del saber y que toda actividad humana es perfectible, sobre el sustento de la necesaria actualización del conocimiento para asumir las transformaciones y avances tecnológicos en aras del bienestar social, mediante el mejoramiento del desempeño profesional. En tanto, Añorga (1999), distingue que la superación profesional se concibe para proporcionar niveles de conocimientos, habilidades, hábitos, sentimientos, actitudes, capacidades, valores y conductas de forma sistemática y continua; también resalta en sus textos las alternativas que proporciona para el continuo mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales, independientemente del sector que ocupa.

Hernández (2012), expresa que la superación profesional es *“una herramienta fundamental, es un proceso planificado, sistemático y organizado que busca modificar, mejorar y ampliar los conocimientos, habilidades y actitudes del personal nuevo o actual, como consecuencia de su natural proceso de cambio, crecimiento y adaptación a nuevas circunstancias externas o internas”* (p. 20)

Bernaza, et al. (2018), definen la superación profesional como *“un proceso pedagógico que no se reduce al proceso de enseñanza-aprendizaje, presente en el transcurso de él, sino incluye otros procesos formativos y de desarrollo muy vinculados con la actividad laboral presente o futura del profesional que accede a sus diversas formas organizativas. Es una sucesión sistemática de actividades de aprendizaje en un contexto histórico cultural concreto, de construcción y reconstrucción social del conocimiento a través de la actividad y la comunicación, donde la vivencia y la experiencia profesionales de los que participan generalmente tienen un lugar importante en los múltiples intercambios que en él se producen; es transformador, no solo del objeto de aprendizaje y su entorno, sino de los sujetos que forman parte, y se concibe a partir de la comprensión de que es posible aprender y desarrollarse a lo largo de la vida. Este proceso contribuye a la apropiación por el profesional de una cultura general integral, al mejoramiento continuo y pertinente de su desempeño profesional y al logro de auténticos valores humanos a los que aspira la sociedad”* (p.21)

Las sistematizaciones de los estudios realizados permiten a las autoras definir la superación profesional como *“un proceso pedagógico que tiene un carácter continuo, prolongado, permanente y transcurre durante el desempeño de las funciones del profesional, que busca ampliar el horizonte científico, con la intención de potenciar en el individuo el intelecto, el sentir y la actuación comprometida con la transformación de su práctica”*.

Cuando se analizan los antecedentes de las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional sobre la superación profesional, es posible percatarse de la existencia de características y complejidades en la superación en los profesionales de la educación médica.

La Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, por su condición de centro académico e investigativo vinculada al progreso científico, técnico y social, debe garantizar la actualización y concreción de las mejores experiencias científico-técnicas del currículo de formación de los estudiantes y en consecuencia como continuidad en la formación permanente desarrollar programas de superación profesional, maestrías, especialidades y doctorados encargados de generar, desde su intervención, nuevos conocimientos que garanticen el desarrollo humano y social sostenible donde se articulen de manera coherente actividades académicas e investigativas, orientadas al desarrollo profesional.

En este sentido la Facultad no es un ente aislado entre los centros de salud del territorio, sino la encargada de toda la docencia de pregrado para la formación de profesionales de la salud de diverso perfil y como continuidad en la formación permanente desarrolla, **proyecta y ejecuta los programas de superación profesional correspondientes, según lo regulado en la legislación vigente del Ministerio de Educación Superior (2019), en Cuba, en función de garantizar la superación permanente del egresado y contribuir a su adecuado desempeño profesional y al enriquecimiento de su acervo cultural**, los cuales son desarrollados por la Facultad y sus escenarios docentes hasta el máximo nivel de calificación, incluso existen especialidades acreditadas, maestrías propias o se usan las de otras facultades.

Sin embargo, se ha identificado que es insuficiente la formación doctoral en la Facultad y los centros de salud como potenciales productores de ciencia y tecnología, los que deben contar con profesionales calificados hasta ese nivel que sean capaces de aportar soluciones científico técnicas a los problemas del territorio.

En la Facultad existe un interés marcado en que el desarrollo académico de los profesionales de la salud se extienda hasta la obtención del grado científico de doctor, en determinada área del conocimiento o doctor en ciencias mediante investigaciones que resuelvan los complejos problemas que subsisten en el sistema de salud cubano, en concordancia con lo planteado en la Resolución 372/2019 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2019b).

Saborido (2018), expresa que el aspecto clave en la integración investigación-doctorados **es la estructuración de los programas doctorales, concebidos en profunda integración a la investigación. Ello supone grupos investigativos sólidos que trabajen en proyectos de I+D+I pertinentes, según las prioridades nacionales o territoriales, con estrategias audaces en las líneas de investigación y con capacidad de captar y formar jóvenes talentos integrales dispuestos a aceptar el arduo reto de convertirse en doctores.**

Es objetivo de este artículo diseñar y validar preliminarmente un programa de superación profesional como vía para la formación doctoral dirigido a los profesionales de la salud de la Facultad de Ciencias Médicas "Enrique Cabrera" y de las instituciones de salud del territorio mediante un estudio descriptivo de corte transversal, el cual constituye una solución posible para centros y organizaciones que tengan como propósito la superación profesional al máximo nivel.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal en la Facultad de Ciencias Médicas Enrique Cabrera entre septiembre del 2017 y diciembre del 2019.

La investigación asumió un enfoque mixto, pues se realiza la articulación de los métodos cuantitativos y cualitativos desde una posición dialéctica de la investigación. La investigación se basa en el paradigma dialéctico (Ortiz, 2019).

La primera etapa, descriptiva de corte transversal, incluyó:

- Caracterización de los elementos que componen el programa de superación profesional como vía para la formación doctoral mediante el análisis documental de tesis doctorales, libros y publicaciones científicas relacionadas con la superación profesional en el ámbito nacional e internacional, a **partir de los recursos disponibles en la Biblioteca Virtual de Salud localizados en las bases de datos Scielo, Dialnet y Scopus, así como otros motores de búsqueda como Google Académico.**
- Identificación de las necesidades sentidas de aprendizaje a una muestra por conveniencia de 60 médicos, 40 enfermeros y 30 profesores, de ambos sexos, los cuales expresaron por escrito sus necesidades sentidas de aprendizaje en los contenidos de Metodología de la Investigación (Anexo 1).

- Aplicación del criterio de especialistas para seleccionar los temas de Metodología de la Investigación que debían incluirse en el Programa de superación profesional (Anexo 2)

La segunda etapa incluyó:

- Diseño del programa de superación profesional como vía para la formación doctoral, basado en las etapas de la planificación curricular en la educación médica, en el que participaron varios doctores en ciencias particulares de la Facultad de Ciencias Médicas Enrique Cabrera, así como otros docentes con elevada competencia pedagógica y experiencia en la elaboración de este tipo de propuestas de superación.

Para ello se utilizaron métodos teóricos, como el analítico-sintético, inductivo-deductivo e histórico-lógico, los cuales permitieron realizar razonamientos y seguir una estructura lógica en la elaboración del resultado científico y durante toda la investigación; la modelación y el enfoque de sistema permitió sustentar y conformar el programa de superación profesional, integrar los componentes que lo forman e imprimir el carácter sistémico entre ellos, así como lograr sistematicidad en la investigación.

- Criterio de especialistas para la validación preliminar del programa de superación profesional como vía para la formación doctoral. Recibieron copia impresa del programa y cuestionario con los aspectos a evaluar. Para ello se tuvo en cuenta una metodología de evaluación de programas que supone del establecimiento de diferentes juicios valorativos; a partir de los criterios planteado por la Organización Mundial de la Salud OMS (1981), en función de las seis formas en que se puede examinar el valor de un programa, según corresponden al estudio:

1. **Nivel científico y actualidad:** se refiere al nivel científico que fundamenta la propuesta de programa de superación profesional como vía para la formación doctoral, así como la actualidad de los contenidos que se proponen.
2. **Idoneidad:** hace referencia al grado en que el programa de superación profesional como vía para la formación doctoral, se corresponde y da satisfacción a las necesidades de la muestra estudiada.
3. **Aplicabilidad:** se refiere al grado en que el programa de superación profesional como vía para la formación doctoral, por sus características y contextualización a la realidad estudiada puede ser aplicado.
4. **Pertinencia:** se evalúa a partir del posible uso del programa de superación profesional como vía para la formación doctoral, como una herramienta para el perfeccionamiento de la calidad en la formación integral de los futuros profesionales.

5. **Trascendencia:** evalúa si el programa de superación profesional como vía para la formación doctoral puede ser aplicable en otros sujetos y contextos con similares características.

6. **Coherencia entre las sesiones:** se refiere a la relación que existe entre los componentes didácticos y el objetivo general que conforman la propuesta.

- Encuesta a los cursistas para determinar su grado de satisfacción con la formación recibida y conocer sus expectativas al respecto. Para ello, se aplicó la técnica del PNI sobre lo positivo, negativo e interesante del programa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se aplicó una encuesta a una muestra por conveniencia de 60 médicos, 40 enfermeros y 30 profesores, de ambos sexos (Anexo 1), para conocer sus necesidades de aprendizaje en relación con los contenidos de Metodología de la Investigación en la formación postgraduada. Los temas considerados por todos los profesionales como imprescindibles para la superación fueron: la formulación del problema científico, la redacción de los objetivos, el planteamiento de las hipótesis, los paradigmas de la investigación científica, los métodos de investigación, los métodos estadísticos o matemáticos, la población y muestra, las variables, dimensiones e indicadores y el tratamiento estadístico de los datos.

El 60 % de los profesionales se percató de la necesidad de conocer y actualizarse en los temas: información científica técnica, elaboración de proyectos de investigación, redacción en estilo científico y la elaboración de artículos científicos.

El criterio de especialistas fue aplicado a 10 profesionales, de ellos 6 de la Dirección de Formación Docente de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana y 4 de la Facultad de Ciencias Médicas Enrique Cabrera. Para su selección tomamos en cuenta los siguientes criterios de competencia: categoría científica, años de experiencia en la Educación Superior, haber impartido la asignatura Metodología de la Investigación y tener publicaciones realizadas sobre el tema, siendo su composición como sigue: 5 Doctores en Ciencias Médicas y 5 Doctores en Ciencias Pedagógicas.

Se aplicó un cuestionario que contenía los contenidos de Metodología de la Investigación para seleccionar los que consideraban imprescindibles en la elaboración del programa (Anexo 2).

En relación con la prioridad que les concedían los expertos a los temas del programa se realizó el procesamiento de la información a través del coeficiente de Kendall para

determinar si existe o no-concordancia entre los expertos, y se llegó a los siguientes resultados:

- Ho: El coeficiente de Kendall no es significativo.
- H1: El coeficiente de Kendall es significativo (hay concordancia entre los expertos).

Si significativo es menor que 0,01 acepto H1.

En este caso como significativo es menor que 0,01 se acepta H1, lo cual indica que existe concordancia entre los expertos.

Los expertos les concedieron mayor prioridad a los contenidos relacionados con el diseño teórico metodológico de la investigación, especialmente la formulación del problema científico de la investigación, los paradigmas de la investigación, población y muestra, tipos de muestreo, las variables y su Operacionalización.

Esta situación condujo a diseñar, conforme al Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba en la Resolución No. 140/19, Artículo 24.1, el Programa de Superación Profesional como vía para la formación doctoral (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2019a)

El programa de superación profesional que se propone se elaboró a partir de los fundamentos teóricos de la Pedagogía y la Didáctica como ciencias y la experiencia profesional pedagógica de las autoras.

Programa de superación profesional como vía para la formación doctoral.

El programa se desarrolló en 196 horas en total, equivalentes a 4 créditos.

Modalidad: Tiempo parcial. Se combinan los encuentros presenciales con las actividades independientes.

Objetivo general:

Fundamentar el diseño teórico metodológico del tema de doctorado a partir de las principales *líneas de investigación*, donde se manifieste la posición teórica asumida por el investigador, así como los valores éticos del mismo.

Perfil del egresado:

Al concluir el programa, el egresado fundamentará el diseño teórico metodológico del tema de doctorado mediante la planilla de solicitud del tema de aspirantura y con posterioridad lo presentará en el Consejo Científico de la Facultad. La investigación desarrollada por el egresado conducirá a la adquisición de nuevos conocimientos que posibilitarán dar respuesta a los problemas que se manifiestan en el Sistema de Salud Cubano sustentado en el método dialéctico materialista.

Estructura curricular del curso de postgrado

Estructura curricular del programa

Temas.

1. La investigación científica. Características. Tipos de investigación científica. La relación de la investigación y los proyectos investigativos. 6h de actividades lectivas y 18 horas de trabajo independiente.
2. La ciencia, el conocimiento y la actividad científica. Sus relaciones. Funciones de la ciencia en el desarrollo social. El método científico. Características. Etapas de la investigación científica. 6 h de actividades lectivas y 18 horas de trabajo independiente.
3. El diseño de la investigación. Diseño teórico. Principales características. Estructura: Problema científico; requisitos y cualidades del problema científico. El objeto de investigación y el campo de acción. Relaciones fundamentales. El objetivo de la investigación. Requisitos para su formulación. Alternativas para la solución del problema científico: Idea a defender, preguntas científicas e hipótesis. Principales características de cada una. Principales requisitos para su formulación. Enfoque sistémico del diseño teórico. Relaciones entre sus componentes. 6h de actividades lectivas y 18 horas de trabajo independiente.
4. Talleres de Metodología de la Investigación Científica. Diseño teórico de la investigación. 12 h de actividades lectivas y 36 horas de trabajo independiente.
5. El diseño metodológico de la investigación. Relación entre posición teórico metodológica, métodos, técnicas e instrumentos. Los paradigmas de la investigación científica. Los métodos de investigación. Clasificación y funciones. Los métodos teóricos: funciones, principales métodos. Los métodos empíricos: funciones, principales métodos. Los métodos estadísticos. Población y muestra. Variables, dimensiones e indicadores Tratamiento estadístico de los datos. 6 h de actividades lectivas y 18 horas de trabajo independiente.
6. Talleres de Metodología de la Investigación Científica. Diseño teórico-metodológico de la investigación. 12 h de actividades lectivas y 36 horas de trabajo independiente.
7. Evaluación final. 4h.

Esto hace un total de 196 horas, de ellas 52 horas de actividades lectivas y 144 horas de actividades independientes.

Métodos y metodología.

El programa se desarrolla de forma eminentemente activa y se trata en función del tipo de investigación y del estudiante, de establecer una docencia tutelada, que posibilite hacer énfasis en aquellas habilidades que requiere el

jurista para el diseño y desarrollo de su tema de tesis. El curso se inicia con un diagnóstico de la situación de cada estudiante, lo cual permitirá hacer los ajustes pertinentes en la estrategia docente.

Cada tema del curso comienza con una conferencia introductoria a partir de la cual se desarrollarán actividades donde se emplean los métodos de enseñanza aprendizaje problémicos y participativos, por tanto, la autopreparación juega un papel fundamental para el logro de la independencia de los cursistas en cuanto a búsqueda bibliográfica y documentos rectores relacionados con el tema de la investigación.

Los talleres para el desarrollo de habilidades investigativas propuestos se centran fundamentalmente en el principio de aprender haciendo y su estructura metodológica parte de la concepción del perfil profesional de los cursistas en el cual el componente investigativo resulta de crucial importancia.

La metodología de los talleres está íntimamente ligada con el trabajo grupal a través de métodos problémicos y participativos. La organización metodológica varía en correspondencia con sus objetivos, los recursos disponibles, los métodos que el profesor tiene incorporados a su labor profesional, los procedimientos que apoyen dichos métodos, entre otros requerimientos fundamentales.

Medios de enseñanza. Se cuenta con la bibliografía actualizada del curso y las presentaciones electrónicas de cada uno de los temas del programa apoyadas en data show.

Sistema de evaluación.

La evaluación del curso es esencialmente formativa teniendo en cuenta la asistencia de los cursistas a las actividades presenciales e independientes (presentación de los distintos trabajos orientados por los profesores), siendo básico para obtener la calificación y los créditos del curso la presentación y defensa ante un tribunal de la solicitud del tema de aspirantura, previo a la presentación en el Consejo Científico de la Facultad.

El criterio de especialistas fue aplicado a 10 profesionales, de ellos 6 de la Dirección de Formación Docente de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana y 4 de la Facultad de Ciencias Médicas Enrique Cabrera.

Para la valoración de sus criterios sobre la propuesta se establecieron variables de estudio según su experiencia docente y el comportamiento de los indicadores de evaluación del programa, a través del procesamiento estadístico de las técnicas aplicadas: experiencia docente, nivel científico y actualidad del programa, idoneidad del

programa, aplicabilidad del programa, pertinencia del programa, trascendencia del programa, y coherencia entre sus partes.

La aplicación del cuestionario ofreció la posibilidad de que los diez expertos ofrecieran sugerencias, recomendaciones y la evaluación total del programa de superación profesional como vía para la formación doctoral.

La interpretación de los resultados se realizó a través del análisis tanto cuantitativo, como cualitativo. De esta forma, se contempla la frecuencia de las respuestas, junto a una valoración cualitativa de la información obtenida en todos los aspectos.

Sobre la composición de los diez expertos, se evidenció un alto nivel científico-investigativo.

En cuanto a la experiencia docente el 80 % de los expertos tienen más de 15 años.

Sobre los indicadores establecidos para la evaluación de la propuesta, los resultados fueron:

- El 100% de los expertos expresó que el programa de superación profesional como vía para la formación doctoral propuesto tiene un alto nivel científico y de actualidad.
- El 100% de los expertos opinaron que el programa de superación profesional como vía para la formación doctoral es idóneo y aplicable, por sus características y contextualización a la realidad estudiada.
- Avalaron que el programa es pertinente y que tiene trascendencia pues puede ser aplicable en otros sujetos y contextos con similares características de la institución, para un 100%.
- El 100% coincide en la coherencia entre las sesiones del programa, sus componentes y el objetivo general que conforman la propuesta.
- En la evaluación final otorgada a la propuesta, el 100% de los expertos coinciden con la máxima puntuación (5 puntos). No se sugirieron nuevos indicadores a concebirse.
- El 100% de los muestreados, recomendaron continuar la línea investigativa transfiriendo los estudios a una muestra más amplia en la búsqueda de nuevos alcances, con vista a implementar la propuesta de manera inmediata.

Todos los criterios ofrecidos hablan a favor de la pertinencia y calidad del programa de superación profesional como vía para la formación doctoral propuesto.

Al concluir el curso se encuestó a los cursistas para determinar su grado de satisfacción con la formación recibida y conocer sus expectativas al respecto. Para ello,

se aplicó la técnica del PNI de Edward de Bono sobre lo positivo, negativo e interesante.

Sobre el grado de satisfacción de los cursistas todas las opiniones fueron positivas y ninguna negativa. Reconocieron la buena preparación de los profesores, la calidad de las conferencias impartidas, así como de los talleres desarrollados y como provechosa la entrega digital de la bibliografía actualizada. Reconocieron que el resultado deseado del curso es verificable a más largo plazo.

La principal limitación de la investigación realizada es que de un total de 100 cursistas matriculados en los cursos 2017-2019 solo culminaron el curso con la entrega de la solicitud de aspirantura 30, de ellos una se presentó al Consejo Científico con su solicitud de tema de aspirantura, que no continuó el proceso y otra tiene su tema aprobado por la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

CONCLUSIONES

Se diseñó un programa de superación profesional como vía para la formación doctoral basado en los fundamentos teóricos de la Pedagogía y de la didáctica como ciencias, mediante un el cual constituye una solución posible para centros y organizaciones que tengan como propósito la superación profesional al máximo nivel.

El programa de superación profesional como vía para la formación doctoral fue validado preliminarmente por criterio de expertos, quienes consideraron que la propuesta ofrece un adecuado nivel científico y de actualidad, es idóneo, aplicable, pertinente, trascendente y coherente en su estructura y concepción; permitiendo contribuir a la superación de los profesionales de las Ciencias Médicas que optan por el grado científico de doctor en ciencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añorga, J. (1999). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Educación Avanzada. ISP Enrique José Varona.

Bernaza Rodríguez, G. J., Troitiño Díaz, D. M., & López Collazo, Z. S. (2018). *Mover ideas y avanzar más. De la separación de la independencia a la separación*. Universitaria.

Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2019b). Resolución 372/2019 de Grados Científicos de la República de Cuba disponible en. <http://www.gacetaoficial.gob.cu>

Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2019a). Resolución 140/2019 de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. <http://www.gacetaoficial.gob.cu>.

Díaz-Canel M. (2011). *Más de medio siglo de Universidad en Revolución*. Félix Varela.

Fariñas, G. (2005). ¿Hacia dónde va la innovación educativa? Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. Félix Varela.

González, T.R (2017) *Modelo para el desarrollo de competencias investigativas con enfoque interdisciplinario en tecnología de la salud*. (Tesis Doctoral). Universidad de La Habana.

Hernández, G. A. (2012). *Sistema de acciones de superación pedagógica para los profesores de la carrera de Medicina del Policlínico Universitario "Camilo Cienfuegos" de Yagüajay*. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana.

Lescaille, E. (2017). Estrategia de superación para el mejoramiento del desempeño profesional del Licenciado en Imagenología y Radiofísica médica en la técnica de ultrasonido diagnóstico. *Revista Cubana Tecnología de la Salud*, 8(2).

Ortiz, E. A. (2019). *La calidad de la formación doctoral en ciencias pedagógicas*. Universitaria.

Pérez-Borroto, T. E. (2009). Sistema de superación profesional, encaminado a la preparación del personal docente de la Educación Preescolar, para dirigir la formación docente en estas edades. (Tesis Doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela".

Saborido, J. R. (2018). Universidad, investigación, innovación y formación doctoral para el desarrollo en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 8(1), 4-18.

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta aplicada a una muestra de los profesionales de la salud para conocer sus necesidades de aprendizaje en los contenidos de Metodología de la Investigación en la formación postgraduada.

El objetivo de este cuestionario es conocer el nivel de conocimientos previos de los profesionales de la salud en los contenidos de Metodología de la Investigación. El cuestionario es anónimo. Respondan con sinceridad a las preguntas. Gracias por su colaboración.

1. ¿Qué contenidos crees que deben formar parte de un curso de Metodología de la Investigación en la formación postgraduada?

Anexo 2. Criterio de expertos.

Nombre y apellidos_____

Centro de procedencia_____

Categoría docente_____

Grado Científico_____

Por medio de la presente deseo comunicarles que usted ha sido seleccionado como experto para la investigación que se realiza en la Facultad de Ciencias Médicas Enrique Cabrera sobre la formación doctoral.

La selección ha estado dada en ser profesionales con vasta experiencia como profesores de la asignatura Metodología de la Investigación en la formación postgraduada.

Es conocido por ustedes la importancia que tiene elevar el nivel científico de los profesionales de la salud de la Facultad de Ciencias Médicas y de las instituciones de salud del territorio para alcanzar el grado científico de doctor en ciencias.

Las respuestas a las preguntas planteadas a usted se mantendrán en anonimato, es decir, cada uno conoce las suyas y se asegura la confidencialidad de las respuestas.

Cuestionario:

En la formación postgraduada es un requisito indispensable para los profesionales de la salud alcanzar el grado científico de doctor en ciencias.

¿Cuáles son los contenidos que debe tener un Programa de superación profesional como vía para la formación doctoral? Mencione al menos 10 de ellos.

39

EL MATERIAL DIDÁCTICO DE APOYO EN ADAPTACIONES CURRICULARES DE MATEMÁTICAS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

DIDACTIC RESOURCES TO SUPPORT CURRICULAR ADAPTATIONS OF MATH FOR PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Mariuxi Elisbeth Colorado Espinoza¹

E-mail: mecoloradoe@utn.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5191-7367>

Francisco Samuel Mendoza Moreira¹

E-mail: fsmendoza@utn.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9959-5240>

¹ Universidad Técnica del Norte. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Colorado Espinoza, M. E., & Mendoza Moreira, F. S. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Revista Conrado*, 17(80), 312-320.

RESUMEN

El sistema educativo busca dar respuestas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad intelectual, mediante adaptaciones curriculares brindando la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y adolescentes usando materiales didácticos con la finalidad de ampliar sus conocimientos en matemáticas. La investigación, con enfoque cualitativo de diseño emergente, mediante el análisis de artículos revisa la importancia del material didáctico para la enseñanza de las matemáticas en los estudiantes con discapacidad intelectual en el sistema educativo y los cambios que estos generan tanto en la organización del aprendizaje como en su evaluación, propone la aplicación de metodologías que permiten a los estudiantes ser protagonistas de su aprendizaje a través de la manipulación de materiales didácticos para reforzar su atención, memoria y asociación. Se explora la necesidad del profesorado en la aplicación de adaptaciones curriculares para responder a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual. El trabajo contribuye a eliminar el mito de que los estudiantes con discapacidad intelectual representan un problema en los salones de clase, considerando que los formadores de seres humanos, como mediadores del aprendizaje de estos estudiantes, pueden lograr una verdadera inclusión educativa.

Palabras clave:

Adaptaciones curriculares, material didáctico, discapacidad intelectual, aprendizaje matemático, profesorado.

ABSTRACT

The educational system seeks to respond to the special educational needs of students with intellectual disabilities, through curricular adaptations providing equal opportunities for all children and teenagers using didactics resources to expand their knowledge in math. This research, with a qualitative approach to emergent design, through the analysis of articles, reviews the importance of didactic material for the teaching of math in students with intellectual disabilities in the educational system and the changes that these generate both in the organization of learning as in its evaluation, proposes the application of methodologies that allow students to be protagonists of their learning through the manipulation of didactic resources to reinforce their attention, memory, and association. The need for teachers in the application of curricular adaptations to respond to the educational needs of students with intellectual disabilities is also explored. This work contributes to eliminating the myth that students with intellectual disabilities represent a problem in the classrooms, considering that human trainers, as mediators of the learning of these students, can achieve a true educational inclusion.

Keywords:

Curricular adaptations, didactic resources, intellectual disability, math's learning, teachers.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación de Ecuador, en su acuerdo N° 295-13 dispone que los establecimientos de educación escolarizada ordinaria deben promover la igualdad de oportunidades, asegurando la permanencia y culminación de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo brindándoles respeto, tolerancia y empatía mediante la implementación de medidas de apoyo con personal especializado y tecnológicas de fácil acceso.

En Ecuador, el Ministerio de Educación ha hecho partícipe en las aulas de clase a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociados a la discapacidad intelectual, para quienes busca dar una adecuada respuesta en su proceso de aprendizaje en el sistema educativo ordinario; sin embargo, los docentes no tienen claro el proceso educativo para brindar respuesta a la diversidad educativa. La inclusión, no se trata de integrarlos físicamente, sino que sean atendidos según las necesidades educativas específicas, eliminando las barreras en las actividades y participación del estudiantado ejerciendo el principio de igualdad de oportunidades.

Los docentes están llamados a proporcionar igualdad de oportunidades para los estudiantes, respetando el ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno, atendiendo las necesidades educativas del estudiantado realizando adaptaciones curriculares asertivas y oportunas que permitan la participación igualitaria en las actividades establecidas en el currículo. El diseño universal de aprendizaje permitirá no la modificación del currículo, sino comprender la diversidad de estudiantes y sus características, según las discapacidades que presentan, haciendo ineludible que los docentes se enfoquen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Niños, Niñas y Adolescente (NNA) con discapacidad intelectual utilizando adaptaciones curriculares.

Un factor de mucha importancia radica en entender que no todos los estudiantes con discapacidad intelectual aprenden de la misma forma, cada uno tiene su estilo y ritmo de aprendizaje. La falta de conocimiento de los docentes acerca de los estilos de aprendizaje y la importancia de los materiales didácticos de apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en una gran desventaja para este grupo de sujetos que participan del sistema educativo.

Cuando el docente no utiliza adaptaciones curriculares en los estudiantes con discapacidad intelectual, es semejante a sembrar en un terreno sin previa preparación, no se obtendrá un buen cultivo o quizá la planta nunca crecerá. Al igual que lo mencionado, en las personas con discapacidad intelectual; primero se debe preparar a los

docentes sobre el uso de estrategias educativas para este grupo de estudiantes y para el acompañamiento durante su trayectoria estudiantil.

La educación ordinaria busca dar respuesta a cada necesidad educativa presentada por cada estudiante incluido al sistema educativo regular; para lograrlo se ha desarrollado la sensibilización de la comunidad educativa y la perseverancia, buscando lograr un objetivo en común que es eliminar la exclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad logrando superar las dificultades y adversidades puestas para el ser humano en los distintos ámbitos educativos.

Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, deben tener una intervención educativa muy significativa en sus salones de clases para asegurar su permanencia y culminación en el sistema educativo. Según Calvo (2016), *“formar un docente para la inclusión educativa requiere el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal suerte que pueda atender sus especificidades”* (p.12)

Las adaptaciones curriculares buscan dar respuesta a las dificultades de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes (NNA) que cursan su educación en las escuelas ordinarias, las cuales deben ejecutar un proceso de inclusión educativa buscando atender la diversidad del alumnado asegurando aprendizajes de calidad.

Al hacer referencia a las adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual, se debe tener metas claras a las cuales llegar con cada estudiante en el año lectivo, se debe ajustar materiales didácticos como apoyo para la construcción de conocimientos en el estudiantado; por lo que es necesario que el docente cambie su percepción sobre la educación, dejando atrás la práctica pedagógica tradicional por buenas prácticas creativas, innovadoras, asertivas y diseñadas para cada sujeto, en busca de responder adecuadamente a sus necesidades educativas para obtener cambios positivos desde un modelo inclusivo.

Para desarrollar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales se debe disponer de datos referidos a su desarrollo para ajustar la respuesta educativa y brindar una atención integral a los estudiantes con discapacidad, buscando incluirlos en el proceso educativo modificando los objetivos, destrezas, metodologías, recursos, actividades, tiempo, evaluación para llegar al aprendizaje.

La intervención educativa en los estudiantes con discapacidad intelectual requiere ser clara, clara en el sentido de entender su funcionamiento intelectual y su conducta adaptativa para poder utilizar o aplicar apoyos apropiados para que puedan construir sus conocimientos mediante el uso de sus sentidos, por lo que el material didáctico es fundamental en el proceso educativo.

En la guía de estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular del Ministerio de Educación del Ecuador, se menciona que una de las estrategias pedagógicas eficientes para utilizar en el salón de clase con los estudiantes con discapacidad intelectual es utilizar materiales concretos y semiconcretos en las actividades, así como usar instrucciones cortas para fortalecer el proceso pedagógico de los estudiantes construyendo habilidades, destreza, capacidades e intereses individuales.

En el monográfico de la revista de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España se sostiene que no se trata solo de tener a estos estudiantes con discapacidad dentro de establecimiento educativo sino de distribuir el tiempo con los contenidos y que para hablar de rendimientos escolar se debería considerar varias variables como las dificultades didácticas y sociales (Sánchez, 2002).

En la actualidad se procura desarrollar las habilidades adaptativas de los estudiantes con discapacidad intelectual y de los demás para conformar un ambiente pacífico, de respeto, tolerancia a la diversidad, eliminando las etiquetas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La presente investigación, busca aportar en el sistema educativo ordinario el proceso para adecuar recursos didácticos mediante adaptaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad intelectual, haciéndoles partícipes de una educación de calidad, la cual es derecho de cada ciudadano.

Este trabajo será una oportunidad para identificar las dificultades en los educadores, en la atención de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual dentro del proceso enseñanza y aprendizaje, validando el nivel de preparación de los docentes para atender a esta necesidad educativa especial asociada a la discapacidad, aportando con material didáctico como apoyo a las adaptaciones curriculares en el área de matemática buscando interiorizar los conocimientos en los estudiantes.

El objetivo general fue describir los procesos de aplicación de las adaptaciones curriculares con material didáctico en el área de matemáticas para los niños, niñas y

adolescentes con discapacidad intelectual, de manera que adquieran conocimientos significativos. El material didáctico en las matemáticas es un pilar necesario e importante para que el aprendizaje sea comprensible porque las operaciones matemáticas requieren procesos cognitivos de gran complejidad.

DESARROLLO

Para lograr una enseñanza significativa en las matemáticas en estudiantes con discapacidad intelectual se debe empezar, desarrollando las destrezas pre numéricas que permita a cada estudiante desglosar una temática por partes hasta llegar a un todo, permitiéndole la comprensión e interiorización de lo enseñado por los docentes.

Las destrezas pre numéricas son procesos mentales, a través de los cuales los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual desarrollan habilidades que serán adquiridas a través de la experiencia directa con el apoyo de los padres de familia y docentes del área de matemáticas realizando un previo acompañamiento con paciencia y tolerancia.

Según Milicic & Schmidt (1997), *“para desarrollar el pensamiento matemático es necesario que el niño tenga múltiples oportunidades para manipular y tener experiencias concretas con los objetos del medio ambiente; las acciones deben orientarse a capacitarlo en descubrir las propiedades de los objetos del medio ambiente y en asignarles propiedades”* (p. 3)

A partir de esta propuesta, es necesario considerar que las matemáticas son utilizadas en las personas desde edades muy tempranas, por lo que son parte de la vida diaria ya que permite realizar comparaciones, clasificaciones, rutinas que permite la organización de actividades diarias desde este punto se puede apreciar que las matemáticas son aplicadas en todo aspecto del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.

El razonamiento que se aplica en las destrezas pre numéricas corresponde a la etapa preoperacional, Antunes (2004), menciona que *“los juegos simbólicos permiten desarrollar destrezas a través de la imitación de situaciones de la vida diaria, fortaleciendo la representación mental y permitiéndole que los niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad intelectual encuentren soluciones a los conflictos”*. (p. 24)

Vale resaltar que los estudiantes con discapacidad intelectual *“deben ser conducidos paulatinamente hacia el pensamiento simbólico a través de actividades como conceptos básicos, clasificación, series, coordinación visomotora, secuencias rítmicas, utilizando objetos concretos,*

semiconcretos, para llegar a lo abstracto” (Revilla, et al., 2014, p. 1).

Los conceptos básicos o generales permiten el desarrollo del pensamiento matemático utilizando el lenguaje, permitiendo que los estudiantes identifiquen entre grande y pequeño, grande mediano y pequeño, gigante y enano, descripción en el sentido ascendente y descendente además utilizando la descripción comparativa como mucho y poco, arriba y abajo, adentro y afuera, cerca y lejos, lleno y vacío, antes y después (Figura 1).

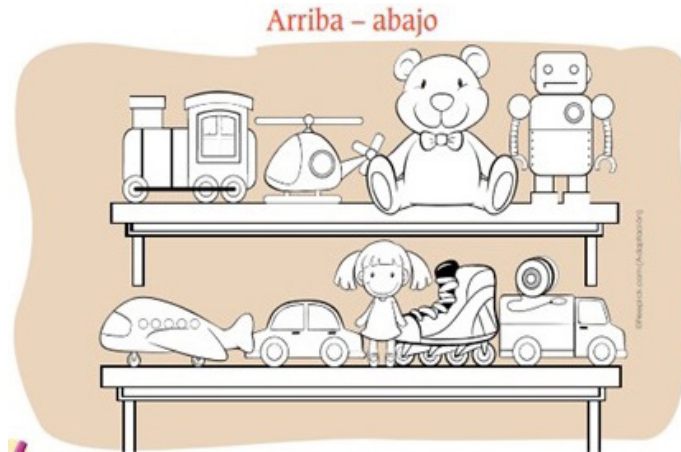


Figura 1. Recursos para el desarrollo de nociones espaciales básicas.

Fuente: Federación Ecuatoriana Pro Atención a la Persona con Discapacidad Intelectual y sus Familias (2019).

De hecho, la clasificación permite adquirir conceptos matemáticos más complejos logrando que los NNA con discapacidad intelectual agrupen objetos según las diferencias y semejanzas considerando algunos criterios como color, tamaño, forma, textura, sabor, utilidad entre otras características.

De acuerdo con Milicic & Schmidt (1997), *“la noción de clasificación es necesaria para el desarrollo posterior de las operaciones que se realizan con los números, y ayudará a comprender que los números solo tienen un significado en relación con la clase a que son asignadas”* (p. 8) con base en lo propuesto, se puede apreciar que la noción de clasificación facilita el aprendizaje, permitiendo a los NNA un papel activo en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La seriación es una operación mental que no puede ser predicho o adivinado, estableciendo un orden jerárquico por las características de los objetos o elementos como color, tamaño, peso, largo, grosor entre otras características más, permitiendo a los NNA con discapacidad

intelectual comparar e identificar similitudes entre los objetos brindados.

Los criterios con los que se generan las seriaciones pueden ser de dos tipos. Por un lado, encontramos aquellos relacionados con la gradación respecto de una determinada magnitud (longitud, peso, numerosidad, etc.), los cuales conducen a seriaciones en las que los objetos se ordenan de “menor a mayor” o de “mayor a menor”. Las generaciones de estas se realizan mediante la comparación directa de los objetos y son las más intuitivas (Muñoz, et al., 2018).

En consecuencia, los docentes del área de matemáticas pueden utilizar materiales del entorno para realizar esta actividad de seriación como piedras, tapas de botellas, botones, ramas, pompones, brindando así la oportunidad a los estudiantes con discapacidad intelectual tener un aprendizaje más dinámico (Figura 2).

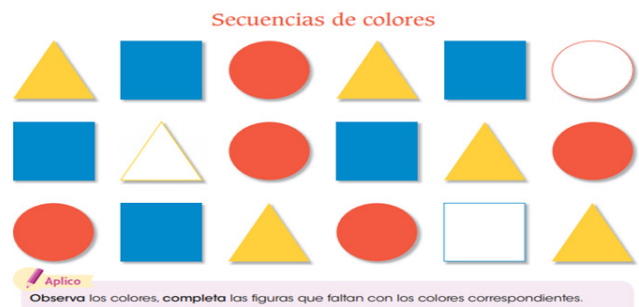


Figura 2. Recursos para el desarrollo de nociones espaciales básicas.

Fuente: Federación Ecuatoriana Pro Atención a la Persona con Discapacidad Intelectual y sus Familias (2019).

La coordinación visomotora permite a los NNA con discapacidad intelectual desarrollar habilidades a través de la coordinación de los movimientos del cuerpo respondiendo a la estimulación visual que se presenta en las distintas circunstancias de la vida diaria en las personas, permitiendo que los estudiantes realicen actividades simples y complejas.

Para Ramírez, et al. (2020), *“la coordinación visomotriz implica actividades de movimientos controlados, es decir que requieren de mucha precisión, donde se utilizan los procesos óculo manual en forma simultánea (ojo, mano, dedos), como por ejemplo acciones de cortar, pintar, rasgar, pegar, etc. Al realizar estas tareas se está ejercitando el proceso óculo motriz que luego servirá para empezar con el proceso de la escritura de letras y números”*

Es decir que la coordinación visomotora influye para la madurez del sistema nervioso logrando independencia en actividades como vestirse, comer solo/a y en la

educación en el área de matemáticas permite ejercitar trazos básicos como rectas, curvas, ángulos, unir trazos además recortar o desgarrar papel y solucionar rompecabezas, puzles entre otras actividades.

Por otra parte, estas las secuencias rítmicas que permite la toma de conciencia del tiempo y el espacio llevando la armonía de los sonidos y las pausas en los NNA con discapacidad intelectual, desarrollando en ellos la coordinación auditiva-motora que procura la estimulación de la concentración, para identificar los distintos sonidos y la separación entre sonido y silencio además esto les permite realizar actividades como cerca-lejos y atrás-adelante entre otras.

Según Fernández, et al. (2002), *“un buen ejercicio para desarrollar la percepción temporal es trabajar en grupo con los niños para que vayan siguiendo toda una misma secuencia rítmica (con la voz, palmadas, etc.). Así, los niños deben establecer un control de su propio tempo para poder adaptarse y acompañar al resto. Este ejercicio supone un primer contacto con la medida ordenada”*. (p. 261)

Para enseñar matemáticas a estudiantes con discapacidad intelectual primero se debe realizar la planificación que permite atender la diversidad del estudiantado, proponiendo metas por alcanzar durante el año lectivo analizando los medios, tiempo y recursos que serán utilizados para cumplir la meta educativa propuesta.

De acuerdo con Escribano (2004), *“la planificación solo es útil si sirve a sus fines, es decir, los alumnos/as y estudiantes que dan el sentido a la razón de ser de una escuela. El tipo de aprendizaje que involucra el proyecto curricular de aula ha de ser un aprendizaje múltiple que desarrolle las personas de los/as alumnos/as hacia su maduración, en la etapa en que se encuentren, guiándoles y facilitándoles las posibilidades de autonomía y libertad, que es, en realidad, lo que hace adquirir un aprendizaje óptimo, esto es, en un ambiente de respeto y libertad”*. (p. 260)

El modelo de planificación para los estudiantes con discapacidad intelectual debe responder a las necesidades de los estudiantes para lo cual el docente necesita aplicar adaptaciones curriculares en su planificación según el porcentaje y la necesidad educativa del estudiante siendo necesario que el docente en la planificación realice planteamientos realistas, es decir, conocer los recursos disponibles en el contexto del estudiante y saber hasta donde es posible llegar.

Las adaptaciones curriculares son modificaciones realizadas sobre los elementos del currículo, como objetivos, metodología, recursos, actividades y distribución del

tiempo en la hora clase según la necesidad educativa de él o los estudiantes con dificultades de aprendizaje, además, son fundamental para el acceso y permanencia en el sistema educativo de estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a la discapacidad.

Generalmente, los estudiantes con discapacidad intelectual requieren adaptaciones curriculares significativas y muy significativas, que requieren modificaciones en el currículo. Según Pérez, et al. (2004), las adaptaciones curriculares no significativas son *“las que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todo el alumnado de un aula o ciclo para responder a las diferencias individuales, pero no afecta prácticamente a las enseñanzas del currículo oficial. Suponen, sobre todo, diferencias respecto a los planteamientos curriculares establecidos por un centro para todo el alumnado, pero no implican eliminaciones en los aprendizajes considerados básicos o esenciales en el currículo oficial”*. (p. 32)

Las adaptaciones curriculares no significativas son consideradas para lograr adquirir conocimientos en los estudiantes con discapacidad intelectual al mismo ritmo que los demás estudiantes del salón de clase. La finalidad de esta adaptación es la modificación de la metodología de enseñanza y evaluación convirtiéndolas en más flexibles e innovadoras con la finalidad de motivar a los estudiantes con discapacidad intelectual para que realicen un mayor esfuerzo aumentando la constancia en las actividades que suelen ser difíciles para ellos. Con esta adaptación el docente se compromete a una educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual en el área de matemáticas.

En la adaptación curricular significativa, se modifica el contenido los objetivos, actividades y la evaluación que serán aplicadas a los estudiantes generalmente con necesidades educativas especiales asociados a la discapacidad intelectual.

El Ministerio de Educación y Ciencia de España (1992), sostiene que *“las adaptaciones en la metodología de enseñanza, en la organización del aula y de clima escolar o en la adecuación o eliminación de algunos contenidos u objetivos parciales, sino también de la posibilidad de eliminaciones de contenidos y objetivos básicos en las áreas curriculares y, en definitiva, de modificaciones sustanciales del currículo en general. Se trata, por tanto, de una “ruptura” evidente de ese equilibrio deseable para todos los alumnos entre comprensividad y diversidad, y que tiene como resultado un currículo que se aparta o puede apartarse muy significativamente del que reciben otros alumnos de la misma edad”*. (p. 59)

El deber del docente en las adaptaciones curriculares significativas es realizar la planificación para el estudiante con discapacidad seleccionando los objetivos de aprendizaje según las capacidades y conocimientos del estudiante, con esto se espera que el docente no sea tan riguroso al contrario, implica ser más flexibles y ordenados.

Los docentes deben ser los primeros entes en generar inclusión educativa con sus estudiantes en los salones de clase, entendiendo que cada estudiante tiene su ritmo y estilo de aprendizaje y que algunos estudiantes les llevarán más tiempo de lo habitual llegar a superar una destreza u objetivo de clase, facilitando la participación de ellos en las actividades de grupo.

La metodología de enseñanza a usarse con los niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad intelectual debe ser la experimentación que permite a los estudiantes desarrollar aptitudes como la resolución de problemas a través de materiales didácticos no estructurados y estructurados garantizando así el aprendizaje significativo en ellos, comprometiendo a los estudiantes a ser protagonistas de su propio aprendizaje.

El docente debe motivar constantemente a los estudiantes a través de métodos novedosos, para lograr los objetivos propuestos con los estudiantes, el docente asume un rol de mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que es fundamental que maneje estrategias activas para estimular el interés por aprender. Si el docente no es capaz de despertar en los estudiantes dicho interés no está logrando un aprendizaje significativo.

Por ejemplo, los docentes pueden optar por la manipulación de objetos permitiendo a los estudiantes con discapacidad intelectual tener interacción con lo real que puedan aplicar en la vida cotidiana, un aprendizaje significativo a través de *“partir de lo concreto; en matemáticas, por ejemplo, utilizar objetos reales como tapas, bolitas, etc., aunque también son muy efectivos los materiales didácticos mencionados anteriormente. Luego, pasar a lo semiconcreto (dibujo), para llegar a lo abstracto”*. (Argüello, 2013, p. 29)

También el uso de la gamificación sería un buen aliado en el proceso educativo de estos estudiantes ya que motivará y desarrollará una mayor concentración e interés en el ámbito educativo permitiendo a los NNA con discapacidad intelectual mejorar el desarrollo cognitivo, la agilidad mental.

En el proceso educativo de las matemáticas, los recursos didácticos son herramientas de gran utilidad para el logro de los resultados de aprendizaje, puesto que permiten a los estudiantes adquirir mediante sus sentidos,

conceptos, habilidades, actitudes y destrezas para el acceso y uso del lenguaje matemático.

Considerando que existen varios tipos de materiales didácticos que se puede utilizar como recursos para facilitar el proceso educativo de las matemáticas, se debe tener en cuenta que algunos materiales no han sido creados con una intencionalidad didáctica, pero se los ha incluido como apoyo para el proceso educativo buscando mantener el interés por aprender en los estudiantes.

Dentro de la clasificación del material didáctico en la enseñanza de las matemáticas está el material estructurado como un instrumento de enseñanza orientado hacia un objetivo concreto según la planificación de la clase como por ejemplo el ábaco, que permite a los estudiantes aprender a contar, además las posibilidades de utilizar estos materiales a libertad son pocas.

Por otra parte, están los materiales didácticos no estructurados son utilizados según la creatividad de los docentes y estudiantes, permitiendo la exploración de nuevos conocimientos fortaleciendo la memoria, atención, asociación en particular. Se suele utilizar estos materiales en las matemáticas para actividades de nociones temporales desarrollando destrezas como la organización, por ejemplo; utilizar pinzas de ropa para identificar dentro y fuera utilizando una caja de cartón.

Los recursos de enseñanza a utilizarse con los estudiantes con discapacidad intelectual en el área de matemáticas deben facilitar el aprendizaje y la formación individual de cada uno de ellos, permitiendo a los estudiantes descubrir respuestas por si mismos utilizando sus propios recursos intelectuales, además respetando el ritmo y estilo de aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo.

De acuerdo con Nortés (1993), *“la UNESCO clasificaba los medios para la enseñanza de las matemáticas así: 1) Creciente producción y uso de medios para promover la actividad, la exploración, y el descubrimiento en vistas a ayudar en el aprendizaje de las matemáticas: Aparatos, juegos y adivinanzas, películas, material escrito, etc.; 2) Proliferación de los medios destinados a los maestros para una enseñanza más eficiente y más individual: Aparatos de demostración, retroproyectores y transparencias, guías para el maestro, etc.; 3) El material escrito; 4) las calculadoras de mesa y las computadoras; 5) Instalación de Laboratorios de Matemáticas”*.

Los recursos son apoyos importantes para mejorar la calidad educativa de las matemáticas, estimulando la atención de los NNA con discapacidad intelectual utilizando métodos audiovisuales, digitales y escritos (Figura 3).

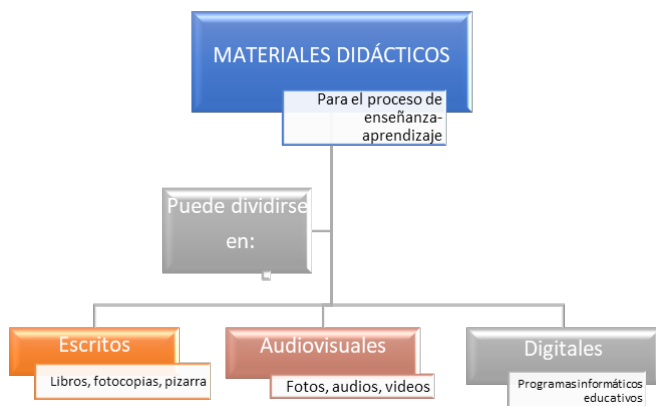


Figura 3. Materiales didácticos.

Los sistemas educativos están llamados a vivir cambios paradigmáticos en su actual configuración, y este proceso será facilitado y acelerado por el apoyo que presten las TIC para su desarrollo. La educación del siglo XXI, para desarrollar estas competencias en cada uno de sus estudiantes, requiere de una nueva forma de escuela, más flexible, personalizada y ubicua.

El nuevo paradigma educativo propone incorporar las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando programas y aplicaciones que se puede utilizar en las aulas de clase como recursos innovadores para el desarrollo de habilidades e independencia en los estudiantes con discapacidad intelectual, fortaleciendo así el aprendizaje de cada uno de ellos a través del respeto a la diversidad. Por ejemplo:

El programa Grador es un software diseñado para la estimulación de las funciones cognitivas como la atención, sensación, percepción y memoria dirigido para profesionales que intervienen con pacientes que presentan deterioro cognitivo además este programa utiliza dibujos y pictogramas lo cual indica que es un diseño accesible para todos que permite mejorar las capacidades y habilidades para la vida diaria en NNA con discapacidad intelectual.

Por otro lado, Grador se centra en ejercicios destinados a la rehabilitación cognitiva. Durante los últimos años, el ordenador se está utilizando ampliamente en la investigación y en la clínica neuropsicológica no sólo para la evaluación, sino también para la rehabilitación. Existen marcadas diferencias entre el uso de ordenador y el trabajo tradicional con lápiz y papel. El hecho de utilizar soporte informático para la rehabilitación cognitiva posee múltiples ventajas, en primer lugar, su modo interactivo propicia un proceso de aprendizaje más dinámico, permitiendo controlar con precisión ciertas variables, como el tiempo de exposición de los estímulos y el tiempo de

reacción, la recogida de los datos es más fiable y consistente y se facilita su análisis, los estímulos que se presentan resultan más atractivos, lo que aumenta la motivación del sujeto; específicamente para trabajar con niños se pueden confeccionar en formatos de juego y ofrece un feedback rápido y correcto, ya que permite construir un sistema interactivo de cambios de imágenes en función de las respuestas y su corrección, y permite el trabajo individual y desde el propio hogar (Hernández & De la Fuente, 2014).

Para evaluar el aprendizaje en los NNA con discapacidad intelectual en las matemáticas se la puede realizar a través de pruebas objetivas y orales, para lograrlo, primero se debe considerar los conocimientos previos de cada estudiante para poder orientar las evaluaciones y de esta forma reconocer los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en la asignatura.

Muntaner (2009), manifiesta que *“es obligatorio personalizar la evaluación, adaptándola a sus peculiaridades. La evaluación se realizará en función de los objetivos que se hayan planteado. Se valorará al alumno en función de el mismo, no sobre la base de una norma o de un criterio externo o en comparación con sus compañeros. Para ellos es esencial la evaluación continua, la observación y la revisión constante de sus acciones”* (p. 100)

Además, en las pruebas objetivas los modelos de preguntas que se pueden realizar son de elección múltiple, seccionar verdadero y falso, subrayar la respuesta correcta, discriminar, asociar, pintar el gráfico que corresponda etc., este tipo de preguntas dan facilidad al estudiante para responder y los resultados de estas pruebas son independientes del estado de ánimo de los estudiantes y la subjetividad del docente a la hora de corregir.

Las pruebas objetivas no permiten al estudiante desviarse del objetivo de la evaluación. El docente tiene que tener claro las siguientes recomendaciones para estructurar la prueba:

1. Debe tener claro los conocimientos que ha profundizado el estudiante con discapacidad intelectual.
2. Las preguntas deben tener un lenguaje sencillo con palabras de su entorno para fácil comprensión.
3. Evitar respuestas que no tiene que ver en lo absoluto con la pregunta.
4. Las preguntas de selección múltiple no deben tener más de 4 opciones para evitar confundir al estudiante.
5. La cantidad de preguntas deben ser 10 máximo para obtener la atención y concentración de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Sin embargo, las pruebas orales permite que el docente profundice los conocimientos en los estudiantes con discapacidad intelectual, utilizando materiales didácticos para sus actividades. Un eje importante es estas pruebas son las ordenes realizadas que el docente las mismas que deben procurar ser claras y precisas para los estudiantes según el contexto en el que se desenvuelven, además estas pruebas favorecen el proceso de aprendizaje reflexivo de los NNA con discapacidad intelectual en el área de matemáticas.

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos del presente artículo se afirma que la utilización del material didáctico es fundamental en la aplicación de las adaptaciones curriculares en niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual en el área de matemáticas, pues logra un aprendizaje comprensivo mediante los estímulos recibidos a través de los sentidos para lograr el desarrollo de operaciones matemáticas debido a que estas requieren procesos cognitivos de gran complejidad. Es necesario que el profesorado, en su formación inicial o continua, sea preparado para el manejo pedagógico de las adaptaciones curriculares, recursos ajustados a las necesidades individuales del sujeto y el abordaje de los retos propios del aprendizaje.

Para la adquisición de conocimientos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual se debe aplicar estrategias educativas mediante adaptaciones curriculares para desarrollar habilidades y destrezas que buscan satisfacer adecuada y eficazmente las necesidades educativas del estudiante.

El material didáctico es un apoyo fundamental para las adaptaciones curriculares de los estudiantes con discapacidad intelectual porque, garantiza la eliminación de las barreras educativas brindando oportunidades equitativas a través de la experimentación y el desarrollo de aprendizajes de calidad para toda la vida. En estos momentos, cuando la tecnología se ha convertido en un medio de alto acceso para los procesos educativos, el uso de recursos digitales se ha convertido en una importante alternativa para dar soporte a las necesidades educativas especiales asociadas con la discapacidad intelectual.

El reto de adaptar la evaluación requiere no solo un enfoque metodológico, sino también curricular, recursivo y psicopedagógico que asegure el desarrollo natural del sujeto, la superación de retos del propio sistema y consolidar sus competencias curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C. (2004). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Narcea.
- Argüello, M. (2013). *Adaptaciones curriculares para la Educación Especial e Inclusiva*. Manthra Comunicación.
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación. Formación universitaria*, 7(4).
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2013). Acuerdo N° 295-13 *Registro Oficial N° 93*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Universidad de Castilla la Mancha.
- España. Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Adaptaciones curriculares*. MEC.
- Federación Ecuatoriana Pro Atención a la Persona con Discapacidad Intelectual y sus Familias. (2019). *Así Aprendo*. FEPAPDEM.
- Fernández, C., Clavijo, R., Silva, L., & Bernet, J. (2002). *Auxiliares de Educación Especial*. Mad, S.L.
- Hernández, J., & De la Fuente, Y. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación como entorno de convergencia tecnológica. El Design Thinking aplicado a la discapacidad intelectual. *Revista Internacional de Sociología*, 72(Extra_1), 93-112. _
- Milicic, N., & Schmidt, S. (1997). *Pin Pin Saca Cuentas*. Andrés Bello.
- Muntaner, J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. MAD, S. L.
- Muñoz, C., Carrillo, J., Fernández, M., Liñán, M., Alsina, A., Diego, J., & Ramírez, M. (2018). *Didáctica de las matemáticas para maestros de Educación Infantil*. Parainfo.
- Nortes, A. (1993). *Matemáticas, universidad y sociedad*. EDITUM.
- Pérez, D., López, V., & Iglesias, P. (2004). *La atención a la diversidad en Educación Física*. Wanceulen.
- Ramírez Calixto, C. Y., Arteaga Rolando, M. A., & Luna Alvarez, H. E. (2020). Las habilidades de coordinación visomotriz para el aprendizaje de la escritura. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 116-120.

- Revilla, L., Gómez, Á., Dopico, H., & Núñez, O. (2014). *La coordinación visomotora y su importancia para desarrollo integral de niños con diagnóstico de retraso mental moderado*. EFDeportes.com, Revista Digital, 19(193).
- Sánchez, G. (2002). *Revista de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=10520>

Fecha de presentación: febrero, 2021, Fecha de Aceptación: marzo, 2021, Fecha de publicación: mayo, 2021

40

APRENDIZAJE BICRÓNICO Y SU EFECTO EN LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

BICHRONIC LEARNING AND ITS EFFECT ON THE PERCEPTION OF EDUCATIONAL QUALITY OF UNIVERSITY TEACHERS

Leyla Flores Carvajal¹

E-mail: leyla.floresc@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8962-1863>

¹ Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Flores Carvajal, L. (2021). Aprendizaje bocrónico y su efecto en la percepción de la calidad educativa de los docentes universitarios. *Revista Conrado*, 17(80), 321-329.

RESUMEN

El desarrollo de la investigación generó preguntas sobre la calidad de la instrucción en línea en la Universidad de Guayaquil y presenta a la comunidad una ventana de oportunidad para desarrollar una comprensión más profunda de la educación en línea y considerar qué protecciones se necesitan para los estudiantes universitarios que toman cursos en línea obligados por la condición pandémica. Los objetivos del proceso son el definir las ventajas y limitaciones del aprendizaje en línea sincrónico, asincrónico y bocrónico; examinar la investigación sobre la calidad del aprendizaje bocrónico en línea aplicado hasta ahora; y correlacionar si el aprendizaje obtenido es positivo según la percepción de los docentes. La metodología que se utilizó fue cuantitativa y se aplicó el método inductivo. Una encuesta fue aplicada a 375 estudiantes con software estadístico y se determinó que los docentes consideran que los niveles de calidad de la educación cayeron a un poco más de la mitad de lo normal.

Palabras clave:

Calidad educación virtual, aprendizaje sincrónico, aprendizaje asincrónico, aprendizaje bocrónico, espacio virtual de aprendizaje.

ABSTRACT

The development of the research raised questions about the quality of online instruction at the University of Guayaquil and presents the community with a window of opportunity to develop a deeper understanding of online education and consider what protections are needed for university students. taking online courses required by the pandemic condition. The objectives of the process are to define the advantages and limitations of synchronous, asynchronous and bichronic online learning; examine research on the quality of online bichronic learning applied so far; and correlate if the learning obtained is positive according to the perception of the teachers. The methodology used was quantitative and the inductive method was applied. A survey was applied to 375 students with statistical software and it was determined that teachers consider that the levels of quality of education fell to a little more than half of normal.

Keywords:

Quality virtual education, synchronous learning, asynchronous learning, bichronic learning, virtual learning space.

INTRODUCCIÓN

A medida que el aprendizaje en línea se convierte en un modelo más común para los cursos de educación superior, las instituciones y los instructores deben investigar los beneficios de incluir elementos sincrónicos y asincrónicos en el aprendizaje en línea para maximizar los beneficios de ambos entornos. En respuesta a la pandemia de COVID-19, las universidades de todo el país se vieron obligadas a reemplazar los cursos presenciales con cursos remotos en un período de tiempo extremadamente corto durante el semestre de invierno del 2020. Muchos profesores sin experiencia en la enseñanza a distancia intentaron replicar su experiencia presencial y completar el semestre dictando conferencias a través de un software de videoconferencia en línea.

Aunque el aprendizaje en línea aumentó constantemente en la última década en los países latinoamericanos, la llegada de COVID-19 ha hecho que el aprendizaje en línea sea un modo común de impartir instrucción en instituciones de educación superior en varios países del mundo (Yang, et al., 2020).

En su definición de aprendizaje en línea, Ally (2019) el aprendizaje será adaptativo e individualizado para satisfacer las necesidades de cada alumno. Esto es posible gracias a la tecnología emergente, la inteligencia artificial y el Internet de las cosas. Este estudio está haciendo una contribución significativa a la educación futura al identificar las fuerzas que están dando forma a la educación y desarrollando un perfil de competencias para el docente digital del futuro. La investigación condujo grupos focales y entrevistas con expertos en educación de seis países para identificar las fuerzas que darán forma a la educación en el futuro y las competencias requeridas por el docente digital para funcionar de manera efectiva. El perfil de competencias para el profesor digital (CPDT, enfatiza que el aprendizaje en línea implica el uso de internet para acceder a materiales de aprendizaje; para interactuar con el contenido, el instructor y otros estudiantes; y para obtener apoyo durante el proceso de aprendizaje, con el fin de adquirir conocimiento, construir significado personal y crecer a partir de la experiencia de aprendizaje, a través de plataformas, redes sociales sitios de internet con contenidos *MOOC (Massive Open Online Course*: Estos son cursos masivos abiertos en línea donde un número ilimitado de estudiantes puede acceder al contenido de código abierto sin costo alguno).

Si bien la investigación y la adopción del aprendizaje en línea han aumentado, este artículo explora un aspecto particular del aprendizaje en línea, la combinación del aprendizaje en línea sincrónico y asincrónico en lo que

desde ahora se denomina aprendizaje en línea bicrónico y la percepción que tienen los docentes sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes en el período *online* o virtual obligado de pandemia. Sosteniendo que la combinación de aprendizaje en línea sincrónico y asincrónico reduce potencialmente algunos de los desafíos del aprendizaje en línea asincrónico por sí solo, incluida la falta de inmediatez, comunidad, interacción y comunicación audiovisual.

Con ese fin, se describen varias clasificaciones en el aprendizaje en línea; con los objetivos que son definir las ventajas y limitaciones del aprendizaje en línea sincrónico, asincrónico y bicrónico; examinar la investigación sobre la calidad del aprendizaje bicrónico en línea aplicado hasta ahora; y correlacionar si el aprendizaje obtenido es positivo según la percepción de los docentes.

El cambio repentino al inicio de semestre del 2020 de la instrucción presencial a la instrucción remota de emergencia no debe combinarse con la educación en línea (Lapitan, et al., 2021). La instrucción remota de emergencia es un cambio temporal del método de instrucción en persona planificado por el miembro de la facultad para brindar a los estudiantes acceso inmediato a conferencias y contenido del curso después de una crisis (Brito, 2018).

La educación en línea de alta calidad requiere que los miembros de la facultad dediquen una cantidad sustancial de tiempo por adelantado para diseñar y desarrollar cursos en línea en colaboración con un equipo de diseñadores instruccionales, especialistas en producción, especialistas en multimedia y otro personal de apoyo (Shah, et al., 2021). Este informe se centra específicamente en la calidad de la educación en línea, en lugar de la instrucción remota de emergencia, y destaca lo que sabemos de investigaciones anteriores sobre el gasto, la equidad y la eficacia de la educación en línea en la educación superior.

La calidad de la educación en línea se ha convertido en temas de discusión cada vez más populares luego de la interrupción causada por la pandemia de COVID-19 (Jan, 2020). Durante las últimas dos décadas, la educación en línea ha crecido considerablemente y se ha desplazado de los márgenes para convertirse en la principal fuente de crecimiento de la matrícula en la educación superior en países desarrollados (Hernández, et al., 2015) o por el contexto específico de la tarea que solicita el profesor. Este estudio analiza de manera empírica cómo los procesos de búsqueda en línea de 92 estudiantes varían en función de la influencia que ejercen los procesos, o bien varía el tipo de tarea (Taylor, 1991).

Aunque la educación en línea no es un desarrollo nuevo para los colegios y universidades, la crisis actual ha obligado a casi todas las instituciones en Latinoamérica a considerar aumentar su dependencia de la instrucción en línea en el próximo semestre y más allá (Mansilla et al., 2013). Este resumen de políticas explora lo que se sabe sobre la calidad de la educación en línea, por qué la educación en línea de alta calidad no siempre es más barata que la educación presencial. La educación en línea puede abrir puertas que alguna vez estuvieron cerradas para muchos estudiantes no tradicionales, pero el acceso amplio a cursos en línea mal diseñados exacerbará las brechas de rendimiento y socavará la promesa fundamental de la educación superior.

Para las universidades que buscan desarrollar y ofrecer cursos en línea de alta calidad, la educación en línea no es necesariamente más barata por una variedad de razones (Wang, et al., 2021) the global system is decomposed into several subsystems, where each subsystem under synchronous RR scheduling communicates with each other via a network. The RR scheduling is adopted to avoid data collisions, however the updating information at each time instant is unfortunately reduced, and the underlying RR scheduling of subsystems are deeply coupled. The main purpose of this paper is to design a set of resilient DOF-based DMPC controllers for systems under the consideration of polytopic uncertainties and synchronous RR scheduling, such that the desirable performance can be obtained at a low cost of computational time. A novel distributed performance index dependent of the synchronous RR scheduling is constructed, where the last iteration information from the neighbor subsystems is used to deal with various couplings. Then, by resorting to the distributed RR-dependent Lyapunov-like approach and inequality analysis technique, a certain upper bound of the objective is put forward to establish a solvable auxiliary optimization problem (AOP. Los estudiantes en línea, al igual que los estudiantes presenciales, se benefician de apoyos envolventes específicos, que incluyen proporciones bajas de estudiantes por asesor, tutoría, asistencia de ayuda financiera y servicios de colocación laboral, que requieren inversiones sustanciales en personal no relacionado con el diseño o la entrega de un curso en línea determinado. Y los costos fijos asociados con el desarrollo de cursos en línea son en realidad más altos en comparación con los costos fijos de los cursos presenciales.

En contraste menciona Rodríguez (2017), dejando de lado los gastos considerables relacionados con la tecnología y la infraestructura del curso, el diseño y desarrollo de cursos en línea requiere que los miembros de la facultad trabajen con un equipo de diseñadores instruccionales,

especialistas en producción, especialistas en multimedia y otro personal de apoyo para crear video conferencias, animaciones, tutoriales interactivos, y más. Sin embargo, una vez que se desarrolla el curso en línea, los costos variables asociados con proporcionar el mismo curso en línea en semestres futuros pueden ser mucho más bajos que los costos variables de la educación presencial.

Fontana, et al. (2020), comentan que las reuniones virtuales son cada vez más comunes, no solo para equipos de trabajo distribuidos geográficamente, sino también para cursos en línea. Entonces, ¿cómo se enseña en este extraño espacio virtual? ¿Cómo evita que los participantes caigan en esa peculiar pasividad característica de las conferencias? ¿Y cómo ayuda a los estudiantes a luchar contra la tentación constante de hacer clic momentáneamente fuera de la clase? Si bien las clases virtuales no están exentas de desafíos, de hecho, existen pasos concretos que puede tomar para ejecutar sesiones de clase que sean enérgicas, interactivas y productivas.

Campos, et al. (2020), cree que los ritmos y la idiosincrasia de las reuniones virtuales se volverán normales, incluso cómodos después del efecto de la pandemia, pues un año, es suficiente tiempo, para que todos aprendan a manejar las herramientas y técnicas digitales, de lo contrario, las personas que no aprendan a dar una cátedra con el soporte sincrónico y asincrónico, no evolucionarán con la sociedad. Son simplemente métodos para aumentar el compromiso mental, la participación y la responsabilidad. Porque, al final del día, enseñar con tecnología es solo enseñar, si solo se puede aplicar a algo tan complejo y matizado como la enseñanza. Y aunque los contextos y los aspectos específicos difieren, siempre se aplican los mismos principios de aprendizaje y estrategias generales.

Los cursos síncronos, son cursos en línea en vivo que se llevan a cabo en tiempo real. El instructor y los estudiantes están juntos en la misma sesión, que comenzará y terminará normalmente a una hora determinada. Si bien ambos formatos de curso tienen sus pros y sus contras, los cursos sincrónicos son mucho más propicios para el aprendizaje de los estudiantes universitarios y la progresión del curso. Los estudiantes y los instructores están en línea al mismo tiempo en clases sincrónicas, ya que las conferencias, discusiones y presentaciones tienen lugar en horas específicas. Todos los estudiantes deben estar en línea en ese momento exacto para poder participar en la clase (Besser, et al., 2020).

Humphry & Hampden-Thompson (2019), indican que a algunos estudiantes les gustan los cursos sincrónicos porque quieren sentirse involucrados, en tiempo real, con la experiencia de la clase. Puede que les resulte

gratificante hacer una pregunta u ofrecer un comentario y recibir comentarios instantáneos. Para algunas personas, la comunicación en tiempo real podría brindarles la experiencia educativa que necesitan para prosperar. Para otros, el aprendizaje asincrónico podría ser una mejor opción. Muchos estudiantes necesitan más tiempo para formar sus pensamientos o considerar todos los lados de un tema antes de ofrecer una opinión. En un aula sincrónica, estos estudiantes pueden verse eclipsados por mecanógrafos más rápidos y pensadores espontáneos. Al estudiar de forma asincrónica, los estudiantes pueden trabajar a su propio ritmo.

Humrickhouse (2021), indica que algunos docentes incluso les piden a los estudiantes que tengan sus cámaras web encendidas durante la sesión, lo que les permite ver a sus compañeros de clase y saber que no están solos en la sesión. Ibrahim, et al. (2020), mencionan que para poder evaluar el aprendizaje sincrónico se deberían aclarar las siguientes definiciones:

- Chat o salón de conversación, es en donde las salas de chat sincrónicas permiten que varios usuarios inicien sesión e interactúen. Esta es una excelente manera de hacer preguntas y compartir recursos y conocimientos. Muchos módulos de cursos en línea tienen interfaces de chat integradas, por lo que puede participar directamente desde su navegador.
- Teléfono o voz sobre IP, si se trabaja en un entorno empresarial, esto puede resultarle familiar. Algunos cursos pueden permitirle realizar conferencias telefónicas con su profesor y compañeros, utilizando su computadora o su teléfono.
- La videoconferencia o conferencia web, en este tipo de función podría ser una excelente opción, especialmente si desea imitar una experiencia en el aula. Con la cámara web, puede hablar con el profesor cara a cara, compartir medios (como documentos, presentaciones y preguntas de encuestas) y más. En la mayoría de los casos, es posible que se pueda guardar el video o la conferencia web para volver a revisarlos más tarde cuando estudie.
- Transmisión en vivo, como algunos programas de aprendizaje sincrónico pueden ir un paso más allá al emular el aula tradicional, al transmitir en vivo la conferencia del profesor, como si estuviera sentado en el aula con ellos. En muchos casos, esto también se puede grabar para más tarde, de modo que pueda volver a verlo si se perdió algo, las plataformas emblemáticas para esta estrategia es Facebook Live.

Jan (2020) considera que los cursos asincrónicos se componen de cursos prediseñados, lo que permite a los estudiantes completarlos en el momento y al ritmo que elijan, se llevan a cabo en un entorno de aprendizaje en vivo, creando una plataforma para que los estudiantes y los docentes interactúen juntos en la misma sesión. Mantener un sentido de comunidad y conexión personal es un gran factor de motivación para que los estudiantes asistan a clase todos los días, lo que rara vez ocurre en un formato de curso asincrónico.

Meuleman (2018), refiriéndose a las clases asincrónicas dice que estas permiten a los estudiantes completar su trabajo en su propio tiempo. A los estudiantes se les da un período generalmente de una semana, durante el cual deben conectarse a su clase al menos una o dos veces. Lapitan, et al. (2021), actualizan la anterior apreciación mencionando que el matiz interesante es que, en los cursos asincrónicos, puede hacerse sin importar la hora del día (o de la noche). Otra ventaja de estudiar de forma asincrónica es si el horario de trabajo es agitado o si trabaja en varios turnos, es posible que no se tenga que preocuparse por iniciar sesión a una hora específica cada semana; el horario de clases podría modificarse para adaptarse a la vida real del estudiante.

Trung, et al. (2012), mencionan que, aunque la combinación del aprendizaje presencial y en línea se ha investigado en muchos estudios, la combinación del aprendizaje sincrónico y asincrónico en línea no se ha investigado en la misma medida, basándose en el término cronológico, que significa personificación en el tiempo. Yang, et al. (2020), conceptualizan el aprendizaje en línea bicrónico como la combinación del aprendizaje en línea asincrónico y sincrónico, donde los estudiantes pueden participar en el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar durante las partes asincrónicas del curso, pero luego participar en actividades en tiempo real para las sesiones sincrónicas, concluye que la cantidad de la combinación de aprendizaje en línea varía según el curso y las actividades incluidas en el curso. La figura 1 proporciona la comprensión conceptual del aprendizaje en línea bicrónico. Concebido el aprendizaje como un continuo bucle entre el aprendizaje en línea sincrónico y asincrónico, y se coloca el aprendizaje en línea bicrónico entre estos dos extremos para ilustrar que muchos cursos existentes ya abarcan aspectos de ambos dominios.

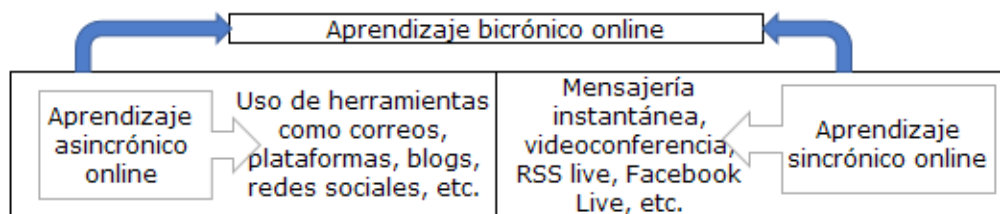


Figura 1. Tipos de aprendizaje por conectividad.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio fue desarrollado desde el principio metódico de Andrade, et al. (2018), de partir de enfoque particulares; se recogió la información para ser utilizada de forma descriptiva e interpretativa, a través de un proceso transversal, se utilizó una encuesta dirigida a 375 docentes registrados en la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil, para proceso de los resultados se utilizó el programa estadístico SPSS y reflejo un análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,823.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con los resultados encontrados en la investigación de campo, se procedió a tabular y procesar la información, se hizo una prueba de Kolmogorov-Smirnov buscando la forma apropiada de correlacionar las variables de estudio, las mismas que fueron: Variable independiente como la estrategia bicrónica y la variable dependiente la percepción de calidad de docentes. Para calcular las variables, se sumaron las preguntas 1 a la 3 para la V.I. y de la 4 a 7 para la V.D. La analítica descriptiva puede observarse en la tabla 1:

Tabla 1 Análisis descriptivo.

Preguntas seleccionadas	Muy desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Pregunta 1: ¿Considera Ud. haber logrado las excelencia en la enseñanza con la estrategia online sincrónica y asincrónica en tiempos de pandemia?	11,7%	2,9%	16,8%	22,7%	45,9%
Pregunta 2: ¿Cree usted que los contenidos digitales fueron cubiertos en función de las necesidades de aprendizaje?	15,5%	22,1%	40,5%	19,2%	2,7%
Pregunta 3: ¿Cree usted haber aportado eficientemente al cumplimiento de los objetivos de educación?	6,1%	8,0%	34,7%	34,7%	16,5%
Pregunta 4: ¿Fueron de ayuda las herramientas brindadas por la universidad en la estrategia bicrónica de enseñanza aprendizaje?	10,9%	5,6%	29,6%	31,7%	22,1%
Pregunta 5: ¿Las condiciones propias del proceso de enseñanza con el método virtual fueron las adecuadas?	12,8%	29,9%	35,5%	14,4%	7,5%
Pregunta 6: ¿Cree usted que hubiera servido utilizar solo estrategias sincrónicas?	13,3%	22,1%	40,0%	21,9%	2,7%
Pregunta 7: ¿Cree usted que hubiera servido utilizar solo estrategias asincrónicas?	7,5%	26,4%	34,4%	24,3%	7,5%

El 68.6% considera haber logrado las excelencia en la enseñanza con la estrategia online sincrónica y asincrónica en tiempos de pandemia, lo que indica que el conformismo de los resultados no es perfecto, más bien indica una tendencia a la media, se comprueba con que solo el 51,2% que cree haber aportado eficientemente al cumplimiento de los objetivos de educación; el 21,9% consideran que los contenidos digitales fueron cubiertos en función de las necesidades de aprendizaje, lo que es un indicador muy bajo que permite entender lo explicado en la literatura, que este contenido necesita producción para que sus resultados sean eficientes y lo que se practica es algo muy diferente, es decir, tomar contenidos del internet para que los estudiantes aprenda.

Con el 53,8% creen los docentes que la universidad dio ayuda las herramientas brindadas por la universidad en la estrategia bicrónica de enseñanza aprendizaje, lo que es un dato muy bajo en consideración de las políticas de la calidad de educación de la Universidad de Guayaquil.

El 21,9% considera que Las condiciones propias del proceso de enseñanza con el método virtual fueron las adecuadas, el 24,6% cree que hubiera servido utilizar solo estrategias sincrónicas, el 31,8% considera que hubiera servido utilizar solo estrategias asincrónicas dato superior al anterior y que demuestra que más docentes hubieran preferido ceder la enseñanza aprendizaje al autonomismo del estudiante, pero también es importante observar que este dato es muy pequeño y no indica una autoridad o generalidad de la situación.

Estos dos últimos resultados reafirman que el proceso bicrónico gana presencia entre el método utilizado en la Universidad de Guayaquil, es decir, las actividades autónomas e independientes y el acompañamiento presencial de guía, pero que de acuerdo a lo investigado, fue de pocas horas de presencialidad o virtualidad sincrónica. Para hacer el análisis correlacional, primero se hizo Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, la que se muestra de la siguiente manera (Tabla 2):

Tabla 2. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra			
		Variable independiente (Estrategia bicrónica)	Variable dependiente (Percepción de calidad)
N		375	375
Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,00	3,36
	Desviación estándar	,869	,812
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,110	,112
	Positivo	,108	,097
	Negativo	-,110	-,112
Estadístico de prueba		,110	,112
Sig. asintótica (bilateral)		,000 ^c	,000 ^c
a. La distribución de prueba es normal.			
b. Se calcula a partir de datos.			
c. Corrección de significación de Lilliefors.			

De acuerdo con la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, en ambos casos la significancia asintótica, reflejó ser menor al alfa de 0,05, por lo tanto, este es un estudio no paramétrico lo que indica que la correlación que se debe ejecutar es de Rho de Spearman y con ello comprobar el grado de correlación entre las variables planteadas en el estudio (Tabla 3).

Tabla 3. Correlación de variables.

Correlaciones		Variable independiente (Estrategia bicrónica)	Variable dependiente (Percepción de calidad)
Rho de Spearman	Variable independiente (Estrategia bicrónica)	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,000
		N	375
	Variable dependiente (Percepción de calidad)	Coefficiente de correlación	,641**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	375

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Los docentes, de acuerdo con el análisis de correlación de variables, tuvieron la percepción de que la calidad del aprendizaje fue del 64,1% según las estrategias aplicadas en el período de pandemia, lo que se considera que es un valor medio, en comparación de una normalidad de 1 (Figura 2).

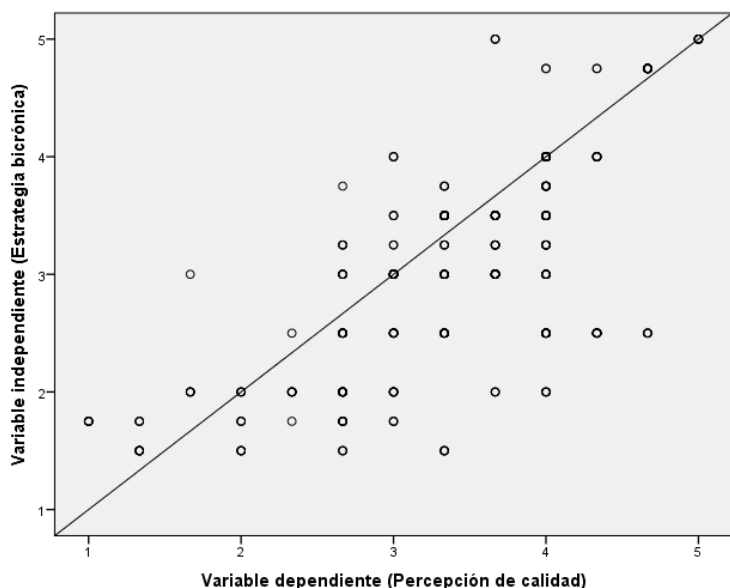


Figura 2. Dispersión de la correlación.

Se observa una tendencia a la derecha de los puntos, por lo que la correlación es positiva, sin embargo, la dispersión indica que la correlación no es absoluta, pero sí es marcada visiblemente en el estadígrafo (Tabla 4).

Tabla 4. Prueba de Chi-cuadrado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	474,291 ^a	48	,000
Razón de verosimilitud	378,357	48	,000
Asociación lineal por lineal	121,263	1	,000
N de casos válidos	375		
a. 45 casillas (69,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,37.			

Haciendo la prueba de Chi-cuadrado, se observa que la significancia en cuanto a la correlación, el análisis de verosimilitud y la asociación lineal es menor al alfa de 0,05, lo cual valida la información obtenida.

CONCLUSIONES

Las conclusiones realizadas a partir de los objetivos del proceso son: primero que las ventajas y limitaciones del aprendizaje en línea sincrónico, asincrónico se anteponen uno de otro, por lo que se considera que los extremos son malos, a menos de que se desarrolle la producción de material para la enseñanza, material que debe ser de alta calidad evaluativa del conocimiento adquirido.

Como segunda conclusión, al examinar la investigación sobre la calidad del aprendizaje bicrónico en línea aplicado hasta ahora se encontró que el aprendizaje o enseñanza a modalidad bicrónica, es la que más se utiliza debido a la baja calidad de producción del material de clase.

Finalmente, al correlacionar si el aprendizaje obtenido es positivo según la percepción de los docentes, este llegó a un nivel medio, entendiendo que los docentes no están satisfechos con lo obtenido y que su percepción de la calidad llega hasta ahora en el 64,1%; por lo tanto, esa es la correlación que existe entre la estrategia bicrónica utilizada en la Universidad de Guayaquil y la calidad de los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ally, M. (2019). Competency Profile of the Digital and Online Teacher in Future Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2).
- Andrade Zamora, F., Alejo Machado, O. J., & Armendariz Zambrano, C. R. (2018). Método inductivo y su refutación deductista. *Conrado*, 14(63), 117-122.
- 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*, 5.
- Brito, J. (2018). Calidad educativa en las instituciones de educación superior: Evaluación del síndrome de burnout en los profesores. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 516-534.
- Campos, M. N., Navas, M. R., & Moreno, A. J. (2020). Realidad virtual y motivación en el contexto educativo: Estudio bibliométrico de los últimos veinte años de Scopus. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 47-60.
- Fontana, A., Herrera, S., Leiva, B., & Montero, J. (2020). El Proyecto UNA Educación de Calidad en el contexto de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24, 44-46.
- Hernández Serrano, M. J., Serate González, S., & Campos Ortuño, R. A. (2015). Influencia del estilo de aprendizaje y del tipo de tarea en los procesos de búsqueda en línea de estudiantes universitarios. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 29(65), 115-135.
- Humphry, D., & Hampden-Thompson, G. (2019). Primary school pupils' emotional experiences of synchronous audio-led online communication during online one-to-one tuition. *Computers & Education*, 135, 100-112.
- Humrickhouse, E. (2021). Flipped classroom pedagogy in an online learning environment: A self-regulated introduction to information literacy threshold concepts. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(2).
- Ibrahim, A. F., Attia, A. S., Bataineh, A. M., & Ali, H. H. (2020). Evaluation of the online teaching of architectural design and basic design courses case study: College of Architecture at JUST, Jordan. *Ain Shams Engineering Journal*.
- Jan, A. (2020). A phenomenological study of synchronous teaching during COVID-19: A case of an international school in Malaysia. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1),
- Lapitan, L., Tiangco, C. E., Sumalinog, D. A., Sabarillo, N. S., & Diaz, J. M. (2021). An effective blended online teaching and learning strategy during the COVID-19 pandemic. *Education for Chemical Engineers*, 35, 116-131.
- Mansilla, D., Muscia, G., & Ugliarolo, E. (2013). Campus Virtual y Facebook en el ámbito universitario. ¿Enemigos o aliados en los procesos de enseñanza y aprendizaje? *Educación Química*, 24(2), 255-259.
- Meuleman, L. (2018). Theoretical framework. En, *Public Management and the Metagovernance of Hierarchies, Networks and Markets: The Feasibility of Designing and Managing Governance Style Combinations*. (pp. 9-86). Physica-Verlag HD.

- Rodríguez, I. (2017). La calidad de la educación superior y la reestructuración del programa de tutoría. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 135-154.
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., & Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: Aplicación de la teoría de la autodeterminación en la "nueva normalidad". *Revista de Psicodidáctica*.
- Trung, N. T., Lan Thu, T. T., & Tan, L. M. (2012). Replacing Face-To-Face Classes by Synchronous Online Technologies: The HOU Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 67, 386-392.
- Wang, J., Song, Y., Wei, G., & Dong, Y. (2021). Resilient distributed MPC for systems under synchronous round-robin scheduling. *Journal of the Franklin Institute*, 358(3), 1957-1983.
- Yang, X., Li, D., Liu, X., & Tan, J. (2020). Learner behaviors in synchronous online prosthodontic education during the 2020 COVID-19 pandemic. *The Journal of Prosthetic Dentistry*.

41

ACTIVIDADES DE BIENESTAR EMOCIONAL PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN TIEMPOS DE POSTPANDEMIA

EMOTIONAL WELL-BEING ACTIVITIES PROPOSED FOR THE DEVELOPMENT OF MEANINGFUL LEARNING IN POST-PANDEMIC TIMES

María Alejandra Blanco¹

E-mail: blancomab2018@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4700-1265>

María Eugenia Blanco¹

E-mail: guillae2020@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7083-990X>

Bernabé Teodoro Vila Hinojo²

E-mail: bevex168@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7795-3211>

¹ Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Venezuela.

² Universidad Nacional Intercultural Selva Central "Juan Santos Atahualpa. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Blanco, M. A., Blanco, M. E., & Vila Hinojo, B. T. (2021). Actividades de bienestar emocional propuesta para el desarrollo del aprendizaje significativo en tiempos de postpandemia. *Revista Conrado*, 17(80), 330-338.

RESUMEN

El propósito del estudio fue proponer actividades de bienestar emocional para el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes en tiempos de postpandemia. El estudio fue de tipo descriptivo-proyectivo, con diseño no experimental transeccional, se incluyó una muestra de 106 estudiantes y 4 docentes de una institución educativa de la ciudad de Lima. Se aplicó dos instrumentos a una escala de estrés percibido (PSS-14), y una escala de desarrollo del aprendizaje significativo en tiempos de pandemia (E.D.A.S.T.P). Los resultados reflejaron una moderada incidencia de estrés y ansiedad en los estudiantes, dando respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras inadecuadas en su comportamiento, así mismo los docentes que iniciaron clases online manifestaron en su mayoría desarrollar moderadamente el aprendizaje significativo debido a la falta de dominio de las competencias digitales que no les ayudó a implementar estrategias que les facilitarían relacionar los conocimientos previos y nuevos. Las actividades de bienestar emocional para el desarrollo del aprendizaje significativo es una propuesta que ayudará a gestionar las emociones, incorporar ideas nuevas con las previas del educando que aprende para la toma de decisiones adecuadas, en función de fortalecer el carácter y ser cada día mejores personas.

Palabras clave:

Aprendizaje significativo, control de emociones, educación secundaria, pandemia.

ABSTRACT

The purpose of the study was to propose emotional well-being activities for the development of meaningful learning in students in post-pandemic times. The study was descriptive-projective, with a non-experimental transectional design, and included a sample of 106 students and 04 teachers from an educational institution in the city of Lima. Two instruments were applied: a Perceived Stress Scale (PSS-14), and a scale of development of significant learning in times of pandemic (E.D.A.S.T.P). The results reflected a moderate incidence of stress and anxiety in the students, giving inadequate cognitive, physiological and motor responses in their behavior, likewise the teachers who started online classes manifested a moderate development of meaningful learning due to the lack of mastery of digital competencies that did not help them to implement strategies that would facilitate them to relate previous and new knowledge. The activities of emotional well-being for the development of meaningful learning is a proposal that will help manage emotions, incorporate new ideas with the previous ones of the learner who learns to make appropriate decisions, in order to strengthen the character and be better people every day.

Keywords:

Significant learning, control of emotions, secondary education, pandemic.

INTRODUCCIÓN

La educación se ha centrado desde hace varios años en el estudiante como principal sujeto que aprende crítica y dinámicamente, dejando atrás la concepción de una educación basada en la enseñanza impartida solo por el docente, donde este estimula, aprovecha sus capacidades y los dirige hacia la formación integral de su personalidad. De esta manera, se empezó a estudiar las tácticas que emplea el docente y cómo aprende el estudiante. De allí, la relevancia del empleo de actividades dentro del proceso de enseñanza y como estas inciden en el aprendizaje, entendiendo que cada estudiante tiene una manera singular de aprender.

“El escenario educativo actual ha tenido que hacer un viraje en las formas de alcanzar sus metas y objetivos para salir adelante a la real situación que ha provocado el COVID 19 o SARS-CoV-2, ha hecho que el mundo se aisle por lo que ahora existen millones de individuos enfrentándose a una nueva manera de enseñar y aprender”. (Solórzano, 2020)

Realidad que ha afectado a los estudiantes dado que el estar confinado y con una nueva modalidad de educación a distancia ha generado en los discentes ansiedad, estrés y depresión efectos psicológicos que ha desbalanceado su manera de actuar y les ha ocasionado conflictos (Huang & Zhao, 2020; Casimiro, et al., 2020), por la falta de continuos y acostumbrados hábitos y rutinas sociales que ahora no son las mismas (Wang Pan, et al., 2020). Evidenciando sedentarismo, mayor uso de pantallas de la televisión, el computador y teléfono móvil, patrones irregulares de sueños, sentimientos de sentirse atrapados, aburrimiento, miedo al virus y a enfermedades, inadecuados hábitos alimenticios, no tener información y pautas de actuación clara, que se han reflejado a nivel físico, emocional y cognitivo (Balluerka, et al., 2020).

Este panorama en el Perú tiene puntos de coincidencias con las evidencias reflejadas en los estudios señalados a nivel mundial. Más aun la realidad presentada en el contexto educativo en el país ha tenido que ser repensada, en cuanto a la adecuación y el aprovechamiento de los recursos humanos y tecnológicos para organizar los contenidos y conocimientos que ayuden al estudiante a obtener aprendizajes significativos mediante acciones de bienestar emocional que los haga conscientes de la realidad, para que actúen de manera responsable facilitando la adaptación y el mantenimiento de sentimientos de bienestar, equilibrio y seguridad.

Es un desafío para la educación dado que existe la necesidad del distanciamiento para evitar riesgos de contagio con el coronavirus, por tanto, es pertinente migrar hacia

actividades de aprendizaje virtual (Moreno-Correa, 2020), hacer que el estudiante aprenda significativamente a través de las TIC y el docente emplee sus competencias digitales y pedagógicas desde el hogar.

Para ello, el desarrollo de las sesiones de clases se requiere de actividades, y acciones flexibles, voluntarias que generen actitudes positivas y a la vez facilite el desarrollo de nuevas ideas y conceptos relacionándolo con lo anteriormente aprendido, captando su significado de manera no arbitraria, construyendo el conocimiento permitiendo que este permanezca por más tiempo, unido a una nueva modalidad con base a las tecnologías de información y comunicación (TIC), que fomenta en el estudiante la capacidad de autogestión y autonomía, además de ser participativos, creativos, reflexivos, críticos y responsables (Carranza & Caldera, 2018),

Por lo que es importante el desarrollo del aprendizaje significativo que, en palabras de Monereo, et al. (2011), destaca que *“este aprendizaje integra y relaciona nuevas y previas ideas en la memoria de quien aprende para que estos respondan y tomen decisiones ante la resolución de problemas o ejecución de tareas tanto dentro como fuera del espacio escolar”.* Lo anterior supone, la necesidad de darle significatividad a las experiencias educativas vividas a inicios de la pandemia para convertirlas en actividades que consoliden las emociones positivas, que beneficien considerablemente la forma de pensar, tolerar ausencias físicas, organizar ideas con perspectivas más amplias, motivación a seguir adelante a pesar de los avatares de la vida.

El presente estudio dirige su mirada hacia la situación emocional experimentada por los y las estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje en tiempos de pandemia y postpandemia al proponer actividades de bienestar emocional para el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes de educación secundaria de la Unidad Educativa Ricardo Palma de la ciudad de Lima.

Con respecto a las bases teóricas, Barrantes-Elizondo (2016), señala que el término “emoción” surge de la expresión latina *movere*, que significa moverse; toda emoción lleva implícita la tendencia a la acción. Así mismo la emoción es un sentimiento y sus pensamientos característicos a estados psicológicos y biológicos y a una diversidad de tendencias y estímulos a actuar.

Dentro del campo de la psicología las emociones resultan de vital importancia dado que juega una función decisiva en la adaptación y la supervivencia en la vida de los seres humanos (Cassinda-Vissupe, et al., 2017). En el presente, el estudio de las emociones se considera innegable su potencial de riesgo/beneficio para el bienestar y la

salud. Desde el plano vivencial las emociones son agitaciones repentinas y rápidas que experimenta el individuo desde el estado de ánimo, ocurriendo en su mayoría por recuerdos, ideas o circunstancias (Huertas-Fernández & Romero-Rodríguez, 2019). Las más comunes son: la tristeza, la ira, el temor, la sorpresa, el placer, el disgusto, el amor y la vergüenza. De ellas se desprenden sentimientos que son sensaciones más perdurables.

Muchas de las emociones son negativas causando daño a la salud mental y física de las personas. Actualmente los individuos en el mundo entero experimentan emociones nocivas producto de la pandemia denominada, COVID-19, debido a su alto nivel de contagio ha obligado a todas las instancias suspender encuentros masivos para controlar su expansión y no poner en riesgo la vida. Desde la perspectiva educativa las instituciones que prestan este servicio han tenido que migrar sus actividades hacia el aprendizaje virtual, Moreno-Correa (2020), el cual es un gran desafío. Sin embargo, los estudiantes en vista del cambio de rutinas y hábitos sociales y académicos se han vistos expuestos a situaciones complicadas y extraordinarias con diversos estímulos productores de estrés.

Es por ello, que es pertinente diseñar y proponer actividades de bienestar emocional para el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes de secundaria, para evitar con frecuencia los miedos a la infección al virus y otras enfermedades, la exhibición de emociones de enojo, irritación, aburrimiento y mal humor por el aislamiento, así como sentimientos de odio y tristeza por no cumplir con lo planificado. Estas emociones negativas frecuentemente llevan a caer a injusticias, agresiones, intolerancias fomentando antivalores presentes en la sociedad.

En la actualidad debido a la situación de aislamiento social ocasionado por el coronavirus las instituciones educativas han tenido que hacerle frente al empleo de medios tecnológicos para generar ambientes de aprendizaje virtual (Solórzano, 2020), combinando acciones pedagógicas que desarrollen en los estudiantes conocimientos que impacten en sus aprendizajes (Islas-Torres, 2015). Ante dicha situación es importante reflejar que los cambios han dado respuestas al proceso de enseñanza aprendizaje, sean estas favorables o desfavorables.

Con la incorporación de las TIC la función del docente es crear oportunidades de aprendizaje en el cual el estudiante pueda preguntarse y discutir sobre lo que conoce con relación al tema a desarrollar, examinar nueva información y producir en colaboración con otros para solucionar dificultades y tomar decisiones; el docente de esta manera requiere de amplios conocimientos del contenido

de su curso, y de estrategias de enseñanza interesantes y estimulantes que favorezca el aprendizaje (Marcelo, et al., 2016).

En este sentido, existen estudios realizados con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje virtual como el de García-Valcárcel & Tejedor (2017), en las que se exponen experiencias que han tenido éxito al emplear las TIC y el desarrollo del aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo parte de la idea de la integración de nuevas ideas y saberes a la estructura cognitiva del sujeto que aprende, la cual supone que este posee conocimientos previos que le permita relacionar las ideas obtenidas con las nuevas, que estos saberes sean tomados en cuenta por el docente-guía, que unido a un buen material y estrategias que promuevan una actitud activa tanto para el discente que busca aprender como para el docente que busca facilitar la construcción de conocimientos.

El aprendizaje significativo no tiene límites en teoría, dado a que cada día se incorporan nuevos significados a los conocimientos previos, estableciendo nuevas y complejas relaciones entre ellos. Las actividades deben basarse en las dimensiones del aprendizaje significativo que sirven de base para la construcción del instrumento del estudio. Las dimensiones son: La motivación, la comprensión, la funcionalidad, la participación activa y la relación con la vida real. La primera dimensión, motivación, se traduce como la mayor o el menor grado de significatividad de la experiencia y de esta dependerá de la fuerza por aprender significativamente. Es decir, debe existir un compromiso real en el proceso de enseñanza aprendizaje por parte del educando y el docente, dado que la motivación es el mecanismo impulsor del aprendizaje que se encuentra mediada por las emociones, intereses, creencias y valores.

La segunda dimensión, se refiere a la comprensión, comprende la acción que establece relaciones entre los elementos disponibles en la estructura cognitiva con el nuevo contenido, captando el material e información detallado en clase. De esta manera se construye significados a partir de la comprensión del contenido relacionando lo nuevo de forma significativa, siendo capaz de exponer y expresar ideas comparándolas para emitir respuestas, alcanzando una verdadera conexión beneficiando el aprendizaje.

En este sentido, la tercera dimensión funcionalidad, explica como las ideas, saberes obtenidos pueden ser eficientemente utilizados. Mientras más cuantiosas y complejas sean las conexiones entre lo nuevo que aporta el contenido y la profundidad de asimilación en el estudiante, superior será el grado de significatividad aportando

funcionalidad al conocimiento respondiendo con varias opciones a las situaciones. De tal manera que, al estar el estudiante motivado, comprende la información nueva la hace parte de su estructura cognitiva y le otorga funcionalidad disponiendo diferentes alternativas para resolver problemas.

Seguidamente la cuarta dimensión participación activa, se refiere al estudio, discusión y desarrollo del contenido recibido. Una vez que el estudiante se compromete, trabaja y asume su rol activo sobre el contenido e información recibida, este automáticamente la integra en diferentes momentos en el cual reflexione sobre su propio proceso, valorando las experiencias anteriores y las nuevas, identificando sus dificultades y a la vez empleando medios para resolverlos sirviendo de base para enfrentar otras situaciones de aprendizaje.

Por último, la dimensión relación con la vida real, es reconocida cuando se adapta, e implementa la información recibida para resolver las dificultades reales o posibles. Esta dimensión posee un alto grado de significatividad, dado que el docente gracias a las actividades e información aportada pone a prueba al estudiante sus conocimientos previos con los nuevos, creando conexiones sustantivas que expande su creatividad para enfrentar conflictos y dificultades que la vida plantea.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio estuvo centrado en el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-proyectivo, con un diseño no experimental transeccional. La muestra definitiva estuvo conformada por 106 estudiantes de segundo año de educación secundaria de la Unidad Educativa Ricardo Palma de la ciudad de Lima (\bar{x} = 14,56 años de edad), de dos colegios públicos. El estudiantado que participó fue de ambos géneros (masculino= 50%; femenino= 50%). Los estudiantes fueron seleccionados con los siguientes criterios de inclusión: a) Poseer un computador o teléfono móvil, b) Querer participar en la investigación, c) poseer las edades comprendidas entre 14 a 15 años de edad. Respecto a los criterios de inclusión de los docentes que en este caso fueron cuatro, en su mayoría hombres fue tener disponibilidad para participar en la investigación, poseer computador o teléfono celular y más de cinco años de experiencia en ejercicio de su profesión. Todos estos criterios de inclusión surgieron porque se consultó a los docentes y estudiantes quienes aportaron la información desde ese mismo momento se les garantizó el anonimato y confidencialidad de los datos con fines investigativos, otorgando el consentimiento para el desarrollo de la investigación.

Para tener información sobre las variables estudiadas se utilizó la técnica de la encuesta y dos cuestionarios estructurados en partes distribuido y aplicados en línea. El primer instrumento dirigido a los estudiantes sobre bienestar emocional en tiempos de pandemia, tomado de la Escala de estrés percibido (PSS-14), y adaptado por los investigadores, quedó integrado por 21 ítems, estructurado en tres dimensiones denominadas respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras, respondiendo a la escala de Likert a cuatro opciones de respuestas: siempre, casi siempre, algunas veces y nunca, llegando al acuerdo por medio de criterios de decisión (siempre=Alto; Casi siempre y algunas veces= moderado; nunca= bajo)

Se confeccionó la escala de desarrollo del aprendizaje significativo en tiempos de pandemia (E.D.A.S.T.P), elaborado por el GD (Grupo de Docentes) instrumento destinado a los docentes que presentó dos partes que abarcó las dimensiones: motivación, comprensión, funcionalidad, relación con la vida real y participación activa, con un total de 16 ítems, con cuatro categorías, y la segunda parte de tres preguntas abiertas relacionadas al manejo de habilidades digitales.

1. ¿Cuál de las herramientas para dictar clases virtuales emplea?
2. ¿Comparte recursos (pptx, pdf o docx) en la nube, utilizando el Google Drive, para comunicar los contenidos y discutirlos en foros de trabajo?
3. ¿Ejecuta actividades de aprendizaje en línea para generar pensamiento reflexivo, crítico, creativo e innovador en los estudiantes?

Corregida y validada por tres especialistas, para que las preguntas fueran comprendidas, la cual se administró a cuatro docentes vinculados a la enseñanza en secundaria. Se realizó a ambos instrumentos la confiabilidad mediante la prueba de consistencia interna Alpha de Cronbach, resultado 0,81 estudiantes y 0,79 docentes, la cual se consideró confiable.

La investigación se efectuó entre los meses de mayo, junio y julio del 2020. El análisis de datos, se realizó posterior a la recolección de datos desarrollando procedimientos estandarizados cuantitativos (estadística descriptiva), a través del paquete estadístico SPSS, versión 21.0 para Windows, sobre los datos originales cuyos resultados se presentan a continuación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La totalidad de los estudiantes coinciden en que las respuestas cognitivas durante el último mes de confinamiento y hasta los meses de no confinamiento igual han estado sometidos al aislamiento social, experimentando con

un 30% que algunas veces disfrutan de las actividades normales de cada día, así mismo han sentido tristeza por muerte de algún familiar a causa del coronavirus, se les dificulta tomar decisiones, se sienten inseguros a la hora de hablar con sus compañeros y docentes durante la clase vía online, mientras que el 29% de los encuestados casi siempre responden a sentirse preocupados con la situación, han tenido episodio de pensamientos negativos, les agobia el estar recibiendo clase vía online, han sentido miedo sin motivo, nerviosismo y mal humor, evitan salir para no contagiar a sus familiares.

Por otro lado, las respuestas fisiológicas algunas veces 33% siente la sensación constante de ir al baño y que descansan y el 25% casi siempre despierta continuamente mientras duermes, sienten la necesidad de comer constantemente, además de sentir tensión al realizar sus actividades escolares. Con relación a la respuesta motora el 28% casi siempre presenta movimientos repetitivos (manos, pies), y el 24% siempre presenta movimientos de rascarse el cuerpo sin motivo alguno, datos expresados mediante la situación del aislamiento social, estos datos pueden observarse en la figura 1.

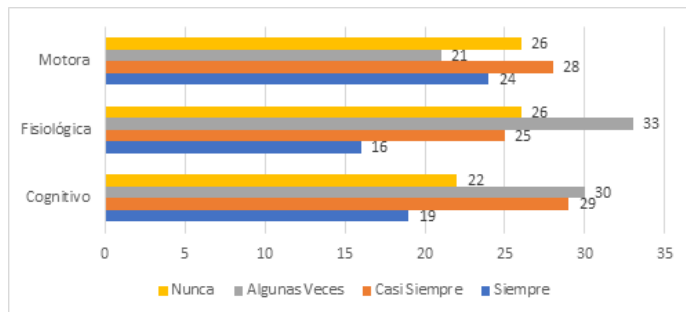


Figura 1. Respuestas emocionales ante el estrés.

A partir de los datos aportados por los docentes encuestados que inician clases virtuales se muestra en la figura 2 que estos con un 50% reportaron que algunas veces aplican juegos relacionados al tema y que les permita el fortalecimiento de las emociones, a su vez presentan acciones durante el proceso de enseñanza que estimula el aprendizaje de los temas en sus estudiantes y un 25% nunca promueve en los estudiantes la valoración individual y colectiva que les impulse las ganas de seguir aprendiendo. Seguidamente la comprensión los docentes con un 44% algunas veces plantea preguntas para establecer relaciones entre conocimientos previos y nuevos en los estudiantes, así mismo algunas veces planifica actividades que incorpore temas de interés y necesidades para el desarrollo del pensamiento crítico, por otro lado el 38% nunca incluye recursos específicos que permita que al estudiante relacione los nuevos contenidos de las asignaturas con los conocimientos iniciales, tampoco aplica

actividades que conecte emocionalmente al estudiante con el tema a desarrollar de manera que no condiciona su manera de pensar y aprender.

En este sentido el 38% manifestó que algunas veces desarrolla actividades que inviten a utilizar y contrastar la información que ofrezca mejores argumentos de sus estudiantes, además de algunas veces promueve la comparación de realidades a través de acciones que permitan vivenciar lo útil y lo no útil. En función a la funcionabilidad el 50% expreso que algunas veces desarrolla acciones que vincule la actuación personal y colectiva con la información previa y nueva que conduzca a la toma de decisiones, a su vez algunas veces incluye contenidos que fortalece las habilidades emocionales con los hechos de la vida real. Por último, la participación activa, el 50% algunas veces aplica actividades que le permita al estudiante reflexionar sobre lo aprendido durante clase, y le permite al estudiante desempeñar roles activos asumiendo diversas emociones que les puede producir un contenido, por otro lado, el 25% reflejó que casi siempre promueve la reflexión sobre las experiencias personales anteriores al presentar una nueva experiencia.

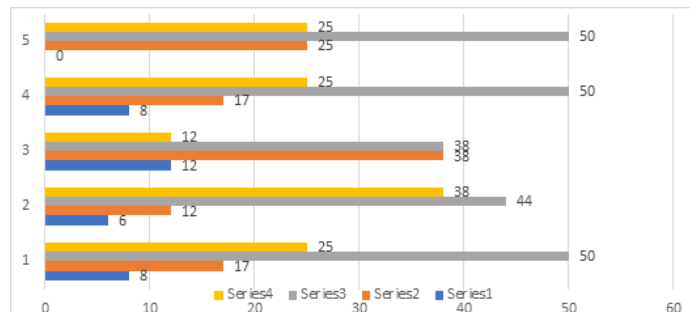


Figura 2. Aprendizaje significativo.

Con respecto a las tres preguntas abiertas sobre el dominio de las competencias digitales los docentes respondieron poseer poco conocimiento en aspectos claves de formación en entorno virtuales como herramientas para la creación de contenido digital, comunicación, colaboración virtual y resolución de problemas.

La primera pregunta consideró ¿Cuál de las herramientas para dictar clases virtuales emplea? Tres de los docentes manifestaron dar sus clases mediante WhatsApp, mensajes de textos y audios, desconocen el empleo de Google Meet, Zoom, Canva, Prezi, Google Classroom, las clases no fueron interactivas mediante una plataforma o aulas virtuales. Con respecto a la segunda pregunta ¿Comparte recursos (pptx, pdf o docx) en la nube, utilizando el Google Drive, para comunicar los contenidos y discutirlos en foros de trabajo?, uno de los docentes señaló que, si comparte recursos para que en cualquier momento los

estudiantes puedan buscarlo, leerlos y discutirlos mediante chat por WhatsApp, para dar a los chicos y chicas esa sensación de presencia, acortando las distancias, el resto de los docentes no emplea los recursos por Google Drive ni discuten los temas. Por último, ¿Ejecuta actividades de aprendizaje en línea para generar pensamiento reflexivo, crítico, creativo e innovador en los estudiantes?, sinceramente fueron pocas las actividades de aprendizaje interactivas en línea a través de zoom, las clases fueron por WhatsApp, videos y audios, guiándonos por la plataforma aprendo en casa, donde se encuentran todos los contenidos y videos, la gran mayoría de los estudiantes manifestaron que en su mayoría las clases fueron por WhatsApp las cuales fueron agotadoras y aburridas por lo extenso de los contenidos.

Se evidencia que los estudiantes tienen una moderada incidencia de estrés y ansiedad, dando respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras en las opciones algunas veces y casi siempre, presentando intranquilidad, sedentarismo, temor, mal humor, agobio, insomnio y tensión, problemas en el manejo de sus emociones, originadas por el prolongado tiempo de estar aislados socialmente a causa del COVID 19, lo cual representa un riesgo/beneficio para la salud y bienestar (Cassinda-Vissupe, et al., 2017). Un riesgo porque al estar expuesto con muchas personas están propensos a contagiarse y poner en peligro su vida y la de otros y beneficio que al aislarse conjuntamente con el cumplimiento de las medidas higiénicas se reduce el número de contagios y menos casos de enfermedad.

Todo lo anterior coincide con los resultados encontrados en la investigación de Gené-Badia, et al. (2016), quienes señalan que el estar tanto tiempo aislados con mínimos contactos con las personas, sentir encierro, desencadenan emociones nocivas y pensamientos mal adaptativos que dificultan las relaciones sociales y el aprendizaje. Resultados similares otros estudios apuntan que la población que ha vivido cuarentena durante enfermedades pandémicas es más proclive a presentar trastorno de estrés agudo y de adaptación y dolor, así como trastorno de estrés postraumático.

Así mismo, los resultados presentados por Ozamiz-Etxebarria, et al. (2020), quienes determinaron los niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote de Covid-19 con una población conformada por 976 ciudadanos del norte de España; detectaron que los grupos más jóvenes (18-25 años) exhibieron promedios más altos de ansiedad, estrés, y depresión en comparación con los grupos de 26-60 años y mayores de 60, destacando un mayor impacto psicológico en aquellas personas que expresaron síntomas de enfermedades crónicas.

De esta manera, es evidente reconocer que las competencias emocionales fortalecen la autoestima del estudiante y el clima del aula, realidad que durante el año escolar ha sido inexistente por la emergencia en la que se vive, contrariando lo expuesto por Ros, et al. (2017), al destacar en su estudio que *“las habilidades emocionales, el clima de aula y la autoestima poseen un efecto predictivo positivo, comprobando que a mejor nivel de habilidades emocionales, el clima social de aula y la autoestima, menores serán los niveles de ansiedad”*.

En este sentido, los estudiantes encuestados han estado en condiciones de estrés y ansiedad, de esta manera es posible apreciar la relevancia del proceso de enseñanza en estos tiempos de crisis que desarrolle aprendizajes significativos, buen desempeño escolar y promueva habilidades emocionales en el discente e incrementa el bienestar y calidad de vida desde temprana edad. No obstante, los docentes encuestados que iniciaron clases virtuales manifestaron en su mayoría que algunas veces desarrollaron aprendizajes significativos, debido a la falta de dominio de las habilidades digitales, los docentes carecen de formación en materia de TIC, que no permite facilitarlas a sus estudiantes e incide según Colás, et al. (2019), en la *“capacitación del estudiante para el fortalecimiento del pensamiento responsable, crítico y reflexivo en función de la construcción de nuevos contenidos e ideas, bienestar y solución de problemas”*.

Entendiendo que el aprendizaje significativo está íntimamente relacionado con la motivación, la comprensión, la funcionabilidad, la relación con la vida real y participación activa. Si algunas veces según lo manifestado por los docentes lograron la motivación en el proceso de enseñanza, no se está cumpliendo con lo planteado por Marzano, et al. (2005), al señalar que *“la motivación se potencia a través de acciones precisas que el docente realiza con estrategias que les posibilite a los estudiantes sentir bienestar al instante de estar aprendiendo”*.

Dentro de este marco de ideas, si el docente moderadamente busca establecer relaciones entre conocimientos previos y nuevos a través de la interactividad en los estudiantes mediante una sola herramienta virtual (WhatsApp), pocas veces incorporó actividades motivantes para el desarrollo del pensamiento crítico, dejando de condicionar su manera de pensar y aprender, por lo tanto este no alcanzó la comprensión de los contenidos, porque el medio limitaba compartir saberes donde todos reunidos en grupo, no se sintieron el centro de la educación para la construcción de sus aprendizajes en función de que cada estudiante lo relacione con su contexto, le otorgue utilidad y participe activamente en él. Desarrollar el aprendizaje significativo en el discente es de suma

importancia porque permite que logre nuevas ideas, interprete, comprenda y relacione lo pasado con lo reciente, desarrollando ventajas de mantener el conocimiento siempre presente.

Bajo la mirada, de una enseñanza carente de habilidades digitales, que promueva relaciones interpersonales y destrezas comunicativas el proceso de aprendizaje se torna monótono y aburrido, por lo que se requiere de un mayúsculo cambio en el que está sometido el sistema educativo actual, donde los actores socioeducativos necesitan potenciar las competencias para la ejecución de la enseñanza digital, siendo que la docencia virtual y las capacidades digitales, pedagógicas y de comunicación para ejercerla, son hoy en día tema de recurrente discusión y tal vez esta sea la nueva forma de enseñanza aprendizaje, que llegó para quedarse (Cabral, et al., 2020).

En este sentido, la mediación del docente apoyado en las tecnologías no está siendo significativa, debido a que está privilegiando la enseñanza de contenidos, limitándose a la exposición y mediación de textos, elementos importantes para la formación de los estudiantes, pero no lo es del todo, y más aún en estos tiempos de crisis de pandemia que requiere que se promueva una organización cognitiva flexible, abierta y compleja, centrada en emociones positivas que permiten sobreponer rápidamente los procesos negativos desmontando los efectos perjudiciales que las emociones negativas puedan traer.

Por lo tanto, es urgente desarrollar emociones positivas que posibilitan tener una visión y actitud optimista, creativa que influya en la toma de decisiones para mejores soluciones, además de construir conductas saludables ante dificultades y enfrentamiento de situaciones de forma funcional, fomentando actitudes tolerantes que repercuten en la maduración personal. De allí la necesidad de proponer actividades de bienestar emocional que propicien el desarrollo de las aptitudes, la autoestima, las relaciones personales y el sentido del humor, predisponiendo la atención del estudiante hacia la motivación y adquisición de su aprendizaje. Las actividades de bienestar emocional llevadas a la clase se transforman en una herramienta estratégica que introduce al estudiante al alcance de los aprendizajes con sentido en ambientes virtuales de manera atractiva y natural.

La educación emocional está basada en el fomento de la inteligencia emocional (Barrantes-Elizondo, 2016), que permite a individuo poseer la capacidad de acceder, percibir y originar emociones con el fin de asistir al pensamiento. Antes de la aparición del Covid 19, este contenido era visto desde una perspectiva general e imprecisa en las asignaturas. Sin embargo, los resultados de la investigación evidencian la necesidad de proponer y diseñar actividades de bienestar emocional para el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes en tiempos de pandemia.

De allí radica que el docente haga uso de la mediación pedagógica, que no son más que recursos, acciones, actividades y materiales que intervienen en el proceso educativo facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje, además que permite que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje al interactuar con los estudiantes, la información y medios técnicos. Estas actividades permitirán el aprendizaje individualizado dado que cada aprendiz trabajará con independencia y a su ritmo, a su vez promoverá la colaboración y el trabajo grupal, ya que luego de esta el docente indicará una actividad que favorecerá las relaciones con los demás alumnos, para que se sienten más motivados, aumenten su autoestima y aprendan habilidades sociales más efectivas.

A continuación, se presentan cinco actividades de bienestar emocional para el desarrollo del aprendizaje significativo, acciones que pueden ser realizadas de manera recurrente en cualquier asignatura, a través de presentaciones multimedia e interactivas mediante programa en línea prezi, diapositivas, mediante la aplicación de Zoom, Google meet, aulas virtuales como la Google classroom, Chamilo, Moodle, donde los encuentros de clases se da por medio de chats en vivo permitiendo acortar las distancias. Se debe tener en cuenta los recursos para el desarrollo de la actividad (Tabla 1).

Tabla 1. Actividades de bienestar emocional para el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes en tiempos de pandemia.

Contenido	Actividad de Bienestar emocional	Actividad de Aprendizaje	Recursos
Autoestima	Mi árbol	Los estudiantes que deben dibujar en una hoja de papel de cuaderno un árbol. En el tronco pondrán su nombre, en cada una de las raíces las habilidades que crean poseer y las ramas sus logros. Esta hoja se conservará durante todo el año con la finalidad de añadir raíces y ramas, para ir observando y hacer conscientes de los logros y destrezas a medida que avanza el tiempo. El grupo intercambiará sus impresiones por medio del chat del aula virtual comprometiéndose a mantener una actitud positiva para el crecimiento personal y desempeño escolar.	Cuaderno, lápiz, colores. Computadora o teléfono móvil. Video "El murciélago con pecas", declaración de la autoestima
Control	Mi bolsa de papel	Los estudiantes que deben respirar durante unos minutos sosteniendo la bolsa de papel en sus manos, colocándola sobre su nariz y boca, les permitirá inspirar parte de CO2 que haya exhalado, de manera tal que aumentará su cantidad en el organismo. Renovando el aire, controlando su ansiedad o nerviosismo. Es recomendable realizarlo una vez al mes. Actividad que se realizara en vivo, al inicio de la clase.	Bolsa de papel. Cámara del pc o móvil.
Respiración rectangular	Kinesiología	Los estudiantes ya sea sentado o parados, que deben respirar, primero se inspira y se retiene, se espira manteniéndose sin aire. Es recomendable realizarlo al inicio de clases, por lo menos una vez por semana.	silla, computadora o teléfono móvil
Confianza.	Color esperanza	Los estudiantes ya sea sentado o parados, observar y escuchar el video. Cada estudiante escribirá en su cuaderno un listado de las cosas que tiene en mente realizar a futuro. Al finalizar la clase se vuelve a pasar el video con subtítulos para corear la canción en grupo. Aquí motivaremos a los estudiantes a mantener su estado de ánimo, alegre y feliz, impulsándolos a mantener su interés a vivir y aprender.	Computadora, teléfono móvil. Video "Color esperanza" Diego Torres, cuaderno.
Pensar en los demás	Ser empático	Una vez observado el vídeo, los estudiantes hacen una estimación de por qué ayudar a los demás, y a su vez escriban y cuenten las experiencias de haber hecho algo por otros (si cumplen las medidas de distanciamiento social y por qué y para que las cumplen o no), cómo se han sentido), ¿Consideran que el distanciamiento social, es una forma de pensar y cuidar a los demás?	Computadora, teléfono móvil. Video "Cadena de favores infinita" (https://www.youtube.com/watch?v=fJkWfHUaHTw).

CONCLUSIONES

La humanidad atraviesa por una situación difícil que ha traído serias repercusiones en la salud, la economía y la educación, originada por el virus COVID 19, por su alto nivel de contagio ha llevado a que las personas apliquen cambios en su estilo de vida. En conclusión, los discentes estudiados presentaron una moderada incidencia de estrés y ansiedad a raíz del aislamiento, situaciones que han impactado su bienestar psicológico, identificando emociones que no les son placenteras y afectan su comportamiento y desempeño escolar.

Así mismo, los docentes moderadamente están desarrollando el aprendizaje significativo debido a la falta de dominio de las competencias digitales que no les facilita relacionar las acciones y recursos para fortalecer conocimientos previos y nuevos en los estudiantes, que les ayude al desarrollo del pensamiento crítico. Unido a ello, la obligación de cambios de ambientes presenciales a ambientes virtuales, ha sacado a los docentes y estudiantes de la zona acostumbrada de acción.

Para ambos actores ha sido un escenario nuevo, con sus debilidades y fortalezas, que de alguna u otra forma ha continuado el proceso educativo que ha permitido proponer una serie de actividades de bienestar emocional ante esta situación para controlar los problemas o conflictos que repercuten en los aprendizajes, la toma de decisiones adecuadas, el fortalecimiento del carácter para ser cada día mejores personas. Se recomienda potenciar la educación emocional en el ambiente escolar online, además de ofrecer al docente una formación más sólida centrada en habilidades tecnológicas para el uso de recursos pedagógicos que motiven a aprender a aprender en ambientes virtuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balluerka Lasa, N, Gómez Benito, J, Hidalgo Montesinos, M. D, Gorostiaga Manterola, A, Espada Sánchez, J. P, Padilla García. J. L., & Santed Germán, M. A. (2020). Consecuencias psicológicas de la COVID 19 y el confinamiento. Universidad del País Vasco.
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10.
- Cabralles, A., Graham, A., Sahlberg, P., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A., Lederman, D., Greene, J., Maggioncalda, J., Soares, L., Veletsianos, G., & Zimmerman, J. (2020). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. <http://www.educacionperu.org/wpcontent/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Carranza Alcántar, M. R, & Caldera Montes, J. F. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1).
- 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.
- Cassinda-Vissupe, M., Angulo-Gallo, L., & Guerra-Morales, V. (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-16.
- Colás, P., Conde, J., & Reyes, S. (2019). The development of the digital teaching competence from a sociocultural approach. El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 61, 21-32.
- García-Valcárcel, A., & Tejedor Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes y el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159.
- Gené-Badia, J., Ruiz-Sánchez, M., Obiols-Masó, N., Oliveras Puig, L., & Lagarda Jiménez, E. (2016). Aislamiento social y soledad: ¿qué podemos hacer los equipos de atención primaria? *Revista Atención Primaria*, 48(9), 604-609.
- Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 288.
- Huertas-Fernández, J.M., & Romero-Rodríguez, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 30 (3), 120-139.
- Islas-Torres, C. (2015). La práctica del estudiante en el B-learning: Una observación sistémica. *Revista Dínnovació i Recerca en Educació*, 38, 43-61.
- Marcelo, C., Yot, C., Murillo, P., & Mayor, C. (2016). Actividades de aprendizaje con tecnologías en la universidad. ¿Qué uso hacen los profesores? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 283-312.
- Marzano, R., Pickering, J., & Debra, J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. Tlaquepaque. ITESO.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, & Pérez, L. (2011). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.
- Moreno-Correa, S.M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*. 6(1), 14-26. <https://www.researchgate.net/publication/340515328>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-gorochategui, M., & Idoigamondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cad. Saúde Pública*, 36(4).
- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., & Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*. 28 (1), 8-18.
- Solórzano, D. (2020). La formación académica en tiempos de pandemia: educación virtual en el bachillerato. *Rehuso*, 5(3), 70-77.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5).

42

USO DE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA VIRTUAL COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

USE OF THE VIRTUAL UNIVERSITY LIBRARY AS A LEARNING STRATEGY FOR ARCHITECTURE STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF GUAYAQUIL

Susy Morales Cobos¹

E-mail: susy.moralesc@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6412-5679>

María Gracia Paredes Morales¹

E-mail: ab.mariagraciapm@outlook.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0859-315X>

Ronald Alexander Villa Astudillo¹

E-mail: ronaldvilla2009@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0609-3247>

¹ Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Morales Cobos, S., Paredes Morales, M. G., & Villa Astudillo, R. A. (2021). Uso de la biblioteca universitaria virtual como estrategia de aprendizaje de los estudiantes de la carrera arquitectura de la Universidad de Guayaquil. *Revista Conrado*, 17(80), 339-347.

RESUMEN

La investigación presentó la problemática que se desarrolla en las bibliotecas digitales, al ser poco o mal utilizadas por estudiantes y docentes. Tres objetivos se plantearon, el determinar la actualidad de las bibliotecas en su uso; definir las actitudes de los docentes de universidades hacia los roles de la biblioteca y los conceptos de políticas relacionados con la gestión de bibliotecas universitarias que promueven el aprendizaje de los estudiantes; y el reconocer el apoyo al aprendizaje de los estudiantes. El estudio se hizo primero buscando bibliografía que hable sobre el uso de la biblioteca y las estrategias que se están desarrollando para que el estudiante utilice adecuadamente la biblioteca, encontrándose que el mismo problema se presenta en otros países en grados que aunque no son altos son preocupantes, además que el estudiante prefiere ir a investigar al Google Académico, incluso guiado por los mismos docentes, que tampoco hacen uso exhaustivo de las bibliotecas. Como segunda fase se hizo un estudio cuantitativo a través de encuestas a 333 estudiantes del primer semestre de la carrera de arquitectura de la Universidad de Guayaquil, se encontró que el nivel de instrucción a que los estudiantes apliquen el uso de las bibliotecas llegó al 77,2%. Se concluye que los resultados ameritan que se intervenga con estrategias, se recomendaron el conteo de minutos de lectura en línea para los estudiantes y el total desarrollo de las asignaturas, bajo libros registrados en la biblioteca y no relegar todo el material a las fuentes de internet.

Palabras clave:

Soporte literario, estrategia de aprendizaje, biblioteca virtual, anormalidad educativa.

ABSTRACT

The research presented the problems that develop in digital libraries, as they are little or badly used by students and teachers. Three objectives were raised, to determine the actuality of the libraries in their use; define the attitudes of university teachers towards library roles and policy concepts related to university library management that promote student learning; and recognizing support for student learning. The study was carried out first by looking for bibliography that talks about the use of the library and the strategies that are being developed so that the student uses the library properly, finding that the same problem occurs in other countries in grades that, although they are not high, are worrying in addition, the student prefers to go to investigate the Academic Google, even guided by the teachers themselves, who do not make exhaustive use of the libraries either. As a second phase, a quantitative study was made through surveys of 333 students of the first semester of the architecture career of the University of Guayaquil, it was found that the level of instruction to which students apply the use of libraries reached 77, two%. It is concluded that the results merit intervention with strategies, the counting of minutes of reading online for students and the total development of the subjects were recommended, under books registered in the library and not relegating all the material to internet sources.

Keywords:

Literary support, learning strategy, virtual library, educational abnormality.

INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos de las bibliotecas académicas generalmente se dirigen a los estudiantes de primer año de la universidad como una forma de garantizar que los estudiantes aprendan habilidades de investigación fundamentales al comienzo de su experiencia universitaria (Acheampong & Agyemang, 2021). Sin embargo, poco se ha escrito sobre diferentes poblaciones dentro de la categoría de estudiantes quienes pueden llegar a la universidad con una variedad de experiencias, inquietudes y antecedentes diferentes a su nueva forma de estudiar con la ayuda de la biblioteca virtual. El entorno de la educación superior es un contexto operativo clave para las bibliotecas académicas y muchos factores políticos, económicos, sociales y tecnológicos lo configuran.

Entre los antecedentes encontrados, Cox (2021), señala brevemente algunas posibles implicaciones futuras de la crisis mundial del coronavirus y destaca la importancia para las operaciones y la estrategia de la biblioteca de monitorear y comprender los desarrollos en la educación superior. Las bibliotecas académicas han entendido desde hace mucho tiempo la importancia del clima económico como una influencia clave en su estrategia y operaciones. Las realidades económicas son más concretas que los factores políticos. Una de esas realidades de Cox (2021), señala que, las bibliotecas no pueden esperar una infusión de dinero nuevo a largo plazo en un momento en que muchas instituciones han llevado al límite sus medidas de eficiencia.

La relación calidad precio y el control de costes, menciona Cox (2021), son consideraciones clave en relación especialmente con las dos categorías más importantes de gastos de biblioteca, personal y recursos de información. Muchas bibliotecas académicas han experimentado recortes en sus presupuestos de personal, lo que exige eficiencias adicionales, la eliminación gradual de las operaciones o la sustitución de nuevos roles para satisfacer nuevas áreas de enfoque.

Allison, et al. (2019) the information commons and the learning commons. Little to nothing, however, has been written about how reshaping an academic/research library and repurposing library space affects the library as a collection, its resources, and its collections-related services. This study looks at the immediate impact of opening a learning commons in an academic/research library on circulation, document delivery and interlibrary loan requests for returnables, and on- and off-campus database accesses at one institution. \nTaxonomy\nLibrary Collection Management; Assessment", "container-title": "The Journal of Academic Librarianship", "DOI": "10.1016/j.

acalib.2019.04.004", "ISSN": "0099-1333", "issue": "3", "journalAbbreviation": "The Journal of Academic Librarianship", "language": "en", "page": "305-314", "source": "Science Direct", "title": "La biblioteca académica como espacio de aprendizaje y como colección: los efectos de un bien común de aprendizaje sobre las colecciones y los recursos y servicios relacionados", "title-short": "Academic library as learning space and as collection", "volume": "45", "author": [{"family": "Allison", "given": "Deeann"}, {"family": "DeFrain", "given": "Erica"}, {"family": "Hitt", "given": "Brianna D."}, {"family": "Tyler", "given": "David C."}], "issued": {"date-parts": [{"2019", 5, 1}]}}, "schema": "https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json" , creen que un cambio perceptible ha sido hacia la comprensión y la adecuación de las prioridades institucionales a través de roles con un enfoque estratégico mejorado y el creciente despliegue de personal en roles de extensión, consideran que se ha escrito mucho sobre la biblioteca como espacio de aprendizaje y sobre las dos consecuencias más populares de este modelo, los bienes comunes de información y los bienes comunes de aprendizaje.

Las universidades han hecho arreglos al interior de sus instalaciones y la contratación de diversas plataformas y repositorios que en teoría, ayuden a que los estudiantes tengan accesos a los libros de consulta, pero los registros presumen, que ni los mismos docentes, se apoyan en tales para dar sus clases, a pesar de que en todas las guías académicas o sílabos, se encuentran los enlaces de los libros que por obligación docentes y estudiantes deben seguir en el desarrollo de las estrategias enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes rara vez usan tales estrategias, porque carecen de conocimiento metacognitivo y creen que se esfuerzan demasiado.

Pinho, et al. (2020), hicieron un estudio que identifica las condiciones de éxito en las bibliotecas electrónicas lo que contribuye significativamente a la teoría y la práctica relacionadas con el tema. Sin embargo, aceptan ellos que un solo estudio de caso, junto con la subjetividad en la interpretación de las respuestas, no permite la generalización de conclusiones. Por tanto, se sugiere que en el futuro se realicen estudios similares, pero que se apliquen en otras regiones geográficas y en diversos contextos, para permitir la realización de estudios comparativos. Recomiendan el desarrollo de instrumentos para medir la contribución y el desarrollo del desempeño laboral de los docentes en el uso de las e-bibliotecas. Esta investigación no tuvo en cuenta a los estudiantes que utilizan las bibliotecas electrónicas de las Instituciones de Educación Superior y sus resultados son la base de la presente investigación.

Por otro lado, en una propia opinión, aplicar el uso del libro como estrategia de aprendizaje efectiva durante el autoestudio, influenciado por la pandemia, es importante para desarrollar conocimientos a largo plazo. Aun no se sabe cuándo terminará esta nueva realidad de cuarentenas y limitaciones de movilidad, por las nuevas mutaciones del virus y por la necesidad de vacunarse, que en países como el Ecuador, va a pasos lentos. No hay un indicador claro de que las bibliotecas universitarias ecuatorianas tengan alguna estrategia para adquirir roles que apoyen el aprendizaje de los estudiantes con resultados prácticos, a través de un trabajo de investigación confiable. Las universidades han aplicado el uso de las bibliotecas físicas y digitales para que el estudiante consiga sus objetivos académicos, pero se cuestiona duramente, el uso de las mismas, en muchos casos por que la búsqueda en metabuscadores es más fácil y menos onerosas, que estar ingresando a las bibliotecas, ingresar claves, registros y demás operaciones que lo único que hacen es limitar la intención del estudiantado. La pregunta de investigación fue si ¿Los estudiantes y el profesorado aprovechan (o no) las experiencias laborales de los estudiantes como un medio para mejorar el aprendizaje?

Esta investigación tuvo como objetivo el descubrir si la biblioteca universitaria está funcionando con su modelo de gestión que apoye y ayude al aprendizaje de los estudiantes. La investigación se desarrolló en tres fases: 1) una investigación sobre la actualidad de las bibliotecas en su uso; 2) las actitudes de los docentes de universidades hacia los roles de la biblioteca y los conceptos de políticas relacionados con la gestión de bibliotecas universitarias que promueven el aprendizaje de los estudiantes; y 3) el reconocer el apoyo al aprendizaje de los estudiantes.

Berg (2020), sugiere que hay muchas formas, bien documentadas en la literatura, en las que las bibliotecas académicas contribuyen a la competitividad institucional. Estos incluyen una exposición más amplia de los resultados de la investigación a través de la publicación de acceso abierto, la experiencia de la biblioteca en el análisis bibliométrico del impacto de la publicación, el acceso a archivos únicos y colecciones especiales, y edificios de bibliotecas adaptados o creados como entornos de investigación y aprendizaje versátiles y de alta tecnología. Dichos edificios ofrecen oportunidades para desarrollar espacios en los que los estudiantes pueden desarrollar una variedad de competencias en fluidez digital para mejorar sus perspectivas de empleabilidad. Las bibliotecas de brindan buenos ejemplos de espacios, programas y asociaciones efectivos con este enfoque, pero no están

siendo utilizados, como lo demuestran los indicadores de visitas físicas y virtuales a las instalaciones bibliotecarias.

Pinho, et al. (2020), hicieron un estudio que identifica las condiciones de éxito en las bibliotecas electrónicas y, por lo tanto, contribuye significativamente a la teoría y la práctica relacionadas con el tema, no está exento de limitaciones. Sin embargo, aceptan ellos que un solo estudio de caso, junto con la subjetividad en la interpretación de las respuestas, no permite la generalización de conclusiones. Por tanto, se sugiere que en el futuro se realicen estudios similares, pero que se apliquen en otras regiones geográficas y en diversos contextos, para permitir la realización de estudios comparativos.

Las bibliotecas han adoptado espacios de creación para promover una mentalidad de habilidades en el uso de la tecnología. De acuerdo con Allison, et al. (2019), hace poco más de una década, Scott Bennett, bibliotecario emérito de la Universidad de Yale y asesor principal del Council of Independent Colleges, abrió un editorial de 2008 en *The Journal of Academic Librarianship* con una pregunta interesante para la época que hoy es una realidad: ¿Quién construiría o renovarían hoy una biblioteca académica sin tener claro el futuro de las mismas?, Bennett reflexionó que se habían vuelto espacios tan ubicuos como para haber suplantado al catálogo de tarjetas como el medio principal para definir el espacio de la biblioteca. Biwer, et al. (2020), consideran que las bibliotecas académicas o de investigación parecen haber estado en una encrucijada desde hace un tiempo en lo que respecta a la utilización y la reutilización de los espacios de la biblioteca, convertidos en sitios de conexión a internet, que pueden ser reemplazados por plazas abiertas. Los orientadores a los espacios de aprendizaje ven el momento presente como una oportunidad para expresar y actuar sobre sus valores, para volver a visualizar y rehacer la biblioteca académica de manera que impulse el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

Krier (2021), menciona que, el papel de los bibliotecarios académicos ha cambiado en los últimos cincuenta años, reflejando cambios en la educación superior y la tecnología de la información. Un mayor énfasis en el aprendizaje y la evaluación en los colegios y universidades, junto con presupuestos reducidos y llamados más fuertes a la responsabilidad, han requerido que las bibliotecas demuestren un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes. Y en mayor medida, el nacimiento de Internet, el cambio a gran escala a los recursos electrónicos y la facilidad de acceso a todo tipo de información han llevado a los bibliotecarios a reinventar casi por completo nuestro trabajo, la organización de nuestras bibliotecas,

nuestros presupuestos, y la base misma del conocimiento en la que se asienta nuestra profesión.

Mathews, et al. (2018), consideran que estos cambios han alejado a la biblioteconomía académica de un paradigma centrado en el acceso y los servicios a uno centrado en la educación y el aprendizaje. Este enfoque en el aprendizaje de los estudiantes ha solidificado los argumentos a favor del estatus de facultad para los bibliotecarios, pero también ha introducido fisuras e incertidumbres sobre el papel de los bibliotecarios y de las bibliotecas. Ver el trabajo de los bibliotecarios a través de la lente del plan de estudios ofrece una manera de aclarar el papel de los bibliotecarios, de integrar los aspectos tradicionales de la biblioteconomía orientados al acceso en una biblioteconomía orientada al aprendizaje y de evaluar de manera más integral nuestro impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Nalani & Carr (2013), creen que, a medida que los bibliotecarios adoptan un papel educativo más activo en la educación superior, la percepción de los bibliotecarios como proveedores de servicios puede afectar negativamente la capacidad para enseñar a los estudiantes de manera efectiva. Nalani & Carr (2013), discuten esto en su artículo del 2013 cuando describen solicitudes frecuentes de profesores de instrucción, familiares para todos los bibliotecarios de instrucción, para dar a los estudiantes recorridos por la biblioteca, mostrarles a los estudiantes las maravillas de la biblioteca o mostrarles cómo hacer una investigación. Argumentan que aceptar estas solicitudes contradice mucho más los valores profesionales que guían al bibliotecario y que puede obstaculizar la colaboración eficaz y, por extensión, el aprendizaje significativo de los estudiantes. Señalan que, si los bibliotecarios de instrucción continúan tratando lo que hacemos como un servicio, seguiremos siendo tratados como un proveedor de servicios.

Rutledge & LeMire (2017), refieren que replantear el papel en las bibliotecas académicas en torno al aprendizaje de los estudiantes, profundizar la experiencia sobre la creación de información y conocimiento y afirmar el estado como profesores en la educación superior son fundamentales para la importancia continua de los bibliotecarios de las IES. Una forma de lograr estos objetivos es pensar de manera más amplia sobre lo que se va a decir cuando se habla sobre el plan de estudios basado en material de la biblioteca y sobre cómo enseñar la alfabetización en información.

Se ha observado que algunas instituciones tenían la infraestructura para cambiar a aulas digitales, sin embargo, otras no podían administrar y declararon vacaciones de

verano. La pandemia ha traído un cambio repentino en la entrega de educación en todo el país, ya que muchas universidades siguieron las pautas de los organismos de control para realizar y monitorear las clases en línea. Esta pandemia no solo está trayendo cambios en la provisión de educación, sino también en intervenciones y enmiendas de políticas rápidas (Rafiq, et al., 2021).

Uno de los mayores desafíos que enfrentan los estudiantes al ingresar a la educación superior es autorregular su aprendizaje. A diferencia de la escuela secundaria, los profesores universitarios ofrecen una guía limitada sobre cómo, cuándo y qué aprender. Los estudiantes a menudo carecen de conocimientos sobre la ciencia del aprendizaje y confían en las intuiciones y rutinas desarrolladas en la escuela secundaria. Sin embargo, estas intuiciones sobre qué estrategias de aprendizaje son efectivas a menudo son engañosas. Por ejemplo, los estudiantes confunden los sentimientos de fluidez con un aprendizaje efectivo al estudiar y, por lo tanto, prefieren estrategias que se sienten fáciles, en comparación con aquellas que requieren más esfuerzo.

Fakoya & Fakoya (2020), indican que algunas de las estrategias de aprendizaje con mayor esfuerzo crean las llamadas dificultades deseables. Es decir, inicialmente complican el aprendizaje, pero mejoran la retención y la comprensión a largo plazo. Ejemplos de estrategias de aprendizaje que pueden crear dificultades tan deseables son la práctica de recuperación, la práctica distribuida y la práctica intercalada. La primera, la práctica de recuperación, se refiere al acto de recuperar activamente información de la memoria respondiendo preguntas de práctica o recordando. En segundo lugar, la práctica distribuida denota el espaciado de las sesiones de estudio a lo largo del tiempo, lo que lleva al estudio repetido de los mismos materiales de aprendizaje. Debido a los retrasos más prolongados entre las sesiones de estudio en comparación con la práctica masiva, aumenta la dificultad de recuperación y mejora la retención a largo plazo. Finalmente, la práctica intercalada se refiere a la mezcla de diferentes temas durante una sesión de estudio. Esto contrasta con la práctica bloqueada, en la que los estudiantes estudian un tema hasta que lo terminan antes de pasar al siguiente, en los tres casos, el soporte literario es esencial para la correcta manifestación y puesta en marcha de la estrategia educativa.

Hickling & Hepple (2020), consideran que los planes de estudio en línea (forzados o propios) aumentan las conductas de aprendizaje autorreguladoras entre los estudiantes y facilitan la transferencia de conocimientos esenciales para que tenga lugar el aprendizaje profundo. Además, los conceptos de umbral se enseñan

mejor utilizando un formato diseñado para que los estudiantes accedan repetidamente al punto de necesidad. Emparejar la pedagogía del aula invertida, en la que los estudiantes se involucran con el contenido de forma independiente antes de una clase sincrónica, con objetos de aprendizaje en línea diseñados intencionalmente para promover conductas de aprendizaje autorreguladoras, ayuda a construir una base sólida de información.

A nivel mundial, la pandemia de COVID-19 afectó negativamente a todos los sectores, incluido el sistema educativo, lo que obligó a todas las instituciones académicas y bibliotecas a cerrar por seguridad. Las comunidades académicas expresaron que las secuelas de esta situación pandémica son mucho más amplias que antes (Rafiq, et al., 2021).

Aunque la evidencia de la investigación sobre estrategias de aprendizaje efectivas y basadas en la evidencia es clara y conocida por los psicólogos cognitivos, apenas ha llegado a los centros de apoyo académico y, no menos importante, a los estudiantes de educación superior que todavía apenas reciben instrucción sobre cómo estudiar de manera efectiva, porque las intervenciones específicas que se centran en la importancia de crear dificultades deseables durante el aprendizaje son escasas.

El aprendizaje es un proceso derivado de la búsqueda y adquisición de nuevos conocimientos, del desarrollo de conocimientos previos que se traducirán en cambios de comportamiento humano, prácticas que se basan en conocimientos y habilidades, y la expresión de actitudes y valores. El aprendizaje se puede desarrollar mediante la educación, el aprendizaje y el refuerzo, y es un proceso que dura toda la vida de la humanidad (LeMire, et al., 2021).

La instrucción universitaria actual enfatiza el autoaprendizaje y la investigación, con la expectativa de que los alumnos puedan adquirir conocimientos por sí mismos para satisfacer las necesidades, intereses y aptitudes individuales (Munyoro, et al., 2021). El deber de los docentes es promover la libertad de los alumnos en la toma de decisiones y aplicar su intelecto al máximo de su capacidad, y brindar oportunidades para que los alumnos seleccionen sus propias actividades de aprendizaje. Los instructores deben capacitar a los estudiantes para que sepan cómo aprender de forma independiente desde el comienzo de la universidad (Ocran et al., 2020). Es deber del profesor introducir enfoques de aprendizaje, métodos para buscar fuentes de aprendizaje y cómo hacer frente al trabajo de informes, de modo que los alumnos puedan planificar adecuadamente su aprendizaje.

Sheedy, et al. (2021), consideran que los alumnos pueden aprender mejor cuando quieren aprender, es decir, ellos conseguirán los medios para lograrlo. La capacidad intelectual de cada individuo puede no ser la misma; sin embargo, cada persona puede aprender si se le da tiempo. En la instrucción centrada en el alumno, en la que los alumnos adquieren comportamientos de aprendizaje por sí mismos, los docentes deben cambiar su comportamiento de enseñanza, pasando de proporcionar conocimientos exclusivamente a la participación activa del alumno.

Stevenson & Hannaford (2019), consideraban que esto se puede lograr planteando preguntas que susciten el pensamiento, motivando así a los estudiantes a responder y aprender, pero siempre se encuentra una pregunta ¿los estudiantes deben responder por sí solos, o deben haber leído, visto o escuchado versiones literarias del tema?, otra pregunta es ¿Es suficiente con que respondan al pensamiento crítico, con su sola percepción del mundo? El cuestionamiento es un medio importante de instrucción que lleva a los alumnos a pensar. Además de utilizar las preguntas como un enfoque de instrucción, la introducción de fuentes de información y la explicación de su uso también es esencial.

Su (2021), menciona que, la biblioteca es donde existen importantes recursos de autoaprendizaje; por tanto, una biblioteca debe gestionarse de acuerdo con conceptos como administración, servicios, gestión de recursos y medios de aprendizaje, la disposición del ambiente y las instalaciones que mejoran el aprendizaje y, no menos importante, la cooperación en la enseñanza y el aprendizaje del instructor. Una biblioteca perfecta y una comprensión adecuada de su papel en la mejora del aprendizaje y la enseñanza contribuirán al éxito del desarrollo institucional de los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

El método utilizado es deductivo a partir de lo explicado por Andrade, et al. (2018), que indican que a partir de conceptos particulares se puede llegar a conclusiones generales. Se diseñó un estudio descriptivo y correlacional de enfoque cuantitativo a través de encuestas a 333 estudiantes de primer semestre de la carrera de arquitectura de la Universidad de Guayaquil. En esta fase se aplicó una encuesta, el instrumento constaba de 10 preguntas (anexo 2), 2 de ellas para identificar sexo y género y las otras 8 divididas en 2 grupos, las 4 primeras se las agrupó como "instrucción: del docente al uso de libros" por ser variable independiente y las 4 últimas como

“aplicación: del estudiante a usar la biblioteca” como variable dependiente. Para agrupar las preguntas en una sola variable se utilizó la opción “Calcular Variable” del SPSS:

VD: INSTRUCCIÓN= INST1+ INST2+ INST3+ INST4

VI: APLICACIÓN = APLI1+ APLI2+ APLI 3+ APLI 4

Luego de ingresados los resultados se hizo un estudio de fiabilidad y el Alfa de Cronbach dio como resultado 0,962 lo que indica que no hay dispersión en los datos obtenidos y que la confiabilidad es aceptable. Luego se procedió a hacer la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, tomando los resultados de las dos variables (Tabla 1):

Tabla 1. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

		Variable depen- diente (aplicación)	Variable indepen- diente (instrucción)
N		333	333
Parámetros normales a,b	Media	16,17	13,50
	Desviación estándar	5,845	4,809
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,202	,271
	Positivo	,109	,113
	Negativo	-,202	-,271
Estadístico de prueba		,202	,271
Sig. asintótica (bilateral)		,000c	,000c
a. La distribución de prueba es normal.			
b. Se calcula a partir de datos.			
c. Corrección de significación de Lilliefors.			

En ambos casos, la significancia asintótica (bilateral) resultó ser 0,000, lo que indica que las variables son no paramétricas, al haberse obtenido un resultado menor al alfa que es de 0,05 (5% margen de error), ya con este resultado se procedió a hacer las correlaciones correspondientes entre ambas y variables usando el Rho de Spearman y su resultado se detalla en la tabla 2:

Tabla 2. Correlación de variables de investigación.

			Variable dependiente (aplicación)	Variable independiente (instrucción)
Rho de Spearman	Variable dependiente (aplicación)	Coefficiente de correlación	1,000	0,772**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	Variable independiente (instrucción)	Coefficiente de correlación	0,772**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).				

Como se observa, el peso de la variable independiente sobre la dependiente es de 0,772 es decir, que la instrucción tiene un efecto en el 77,2% de los estudiantes, que se interpretaría como que el 22,8% de los estudiantes no recibieron instrucciones del uso de libros por parte de su tutor.

Este resultado de la correlación, indica también que el resultado es significativo para ambas colas, ya que la significancia bilateral daba como resultado 0,000 dentro de las 333 encuestas y a la vez ya se observa que la hipótesis debería ser aprobada y rechazada la hipótesis nula. H1: La instrucción del docente contempla el uso de libros de la biblioteca. Esto también se demuestra en la figura 1.

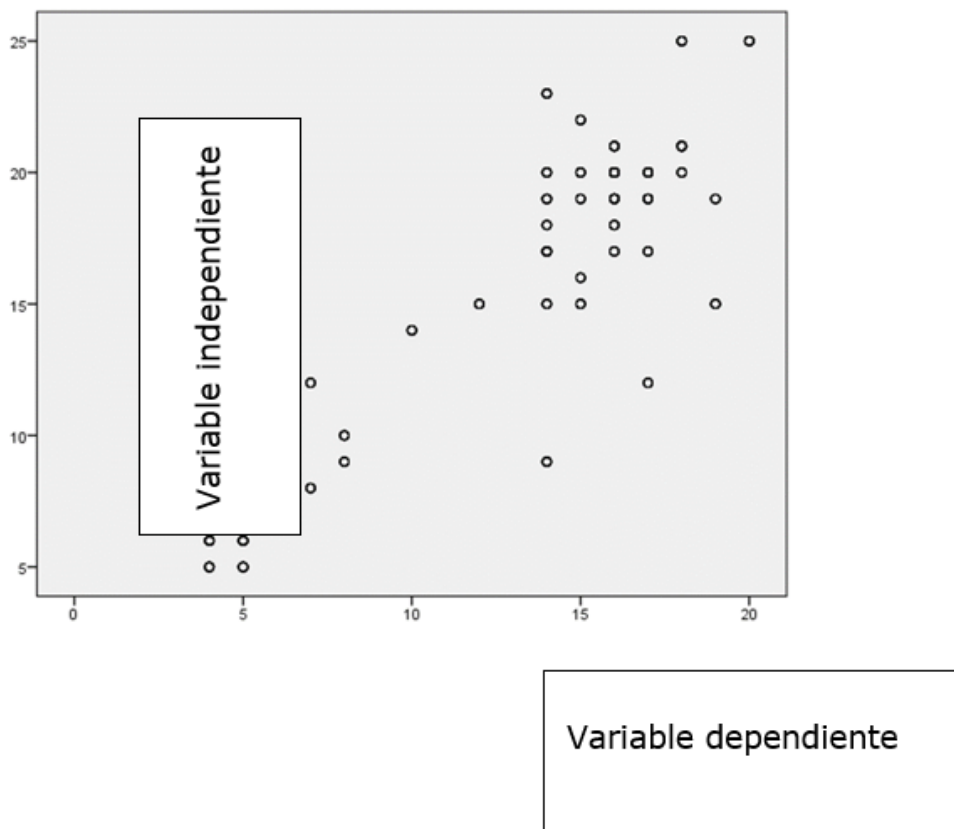


Figura 1. Correlación de variables no paramétricas.

Al observar la figura, se aprecia la tendencia de la dispersión que está a la derecha; por lo tanto, se comprueba que el impacto de la variable independiente sobre la dependientes es positiva, así mismo se observa la uniformidad de los resultados y que un grupo pequeño aparece en el vértice inferior izquierdo, que correspondería al 22,8% de los estudiantes que no reciben instrucciones de utilizar la biblioteca.

En cuanto a los resultados descriptivos, los mismos reflejan que los docentes instruyen el uso de la biblioteca en la mayoría de las veces, pero que no se cumple en su totalidad como se debería de hacer, es decir que las correcciones a esto deben hacerse inmediatamente (Tabla 3).

Tabla 3. Tabulación de las encuestas.

Estadísticos descriptivos	Muy desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	ABSTRACCIÓN GRÁFICA DE RESULTADOS
¿El docente registra fuentes bibliográficas en su sílabo, que están en la biblioteca de la universidad?	68	21	33	123	88	
¿Las tareas se basan en libros que están ingresados en la biblioteca digital?	52	59	81	115	26	
¿ Los proyectos de aula, son realizados bajo las fuentes de la biblioteca?	46	44	77	133	33	
¿Considera que el docente ha utilizado correctamente los libros de la biblioteca digital?	52	27	65	130	59	
¿Usted ingresa con regularidad a la biblioteca en búsqueda de información?	67	54	6	159	47	
¿Hace sus tareas y proyectos basándose en el material de la biblioteca?	46	43	43	158	43	
¿La biblioteca cumple con sus expectativas de investigación?	51	27	27	142	86	
¿Prefiere hacer búsquedas en Google Académica, antes que la biblioteca?	56	22	45	83	127	

CONCLUSIONES

En la determinación situacional de la actualidad de las bibliotecas en su uso se encontró que, el cambio para la educación superior y las bibliotecas se ha caracterizado en los últimos años por su ritmo y carácter continuo. Las oportunidades para hacer una pausa han sido raras y parece que esto continuará a raíz de la pandemia mundial de coronavirus de 2020, que ha tenido un impacto humano, social y económico devastador a nivel internacional. Sus consecuencias a largo plazo para la educación superior surgirán plenamente con el tiempo pero siempre con el compromiso de la institución y la pieza clave que es el docente quien cree una estrategia acorde a que el estudiante descubra el conocimiento heredado en los libros.

Al definir las actitudes de los docentes de universidades hacia los roles de la biblioteca y los conceptos de políticas relacionados con la gestión de bibliotecas universitarias que promueven el aprendizaje de los estudiantes se encontró que el 77% de los estudiantes creen recibir instrucciones del uso de la librería. El docente es que debe crear una relación en la que todos los alumnos se sientan incluidos en una comunidad, respaldada por una red de apoyo que aborde sus necesidades únicas. De esta manera, a medida que los estudiantes progresan en su viaje académico, la relación crece desde las bibliotecas que brindan servicios transaccionales a los estudiantes, hasta asociarse con ellos y transformar no solo lo que pueden hacer, sino también lo que hacemos como profesores y personal de la biblioteca.

Al reconocer el apoyo al aprendizaje de los estudiantes, se concluye que para facilitarles el uso de estas llamadas dificultades deseables durante el autoestudio, debe desarrollarse una intervención orientada a crear conciencia, reflexión y práctica con estrategias de aprendizaje efectivas basadas en el uso de la biblioteca, pues si estas dejan de adquirir libros, habrá menos interés de los autores por escribirlos y con el tiempo, podría desaparecer física y virtualmente. Entonces, ¿Qué relación se desea para que los alumnos tengan con su biblioteca? Pues uno que se base

en asociaciones dinámicas e interdependientes. Uno que impulsa las ideas hacia adelante y plantea la biblioteca no solo como un lugar donde ocurre el aprendizaje, sino como una institución que trasciende sus muros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acheampong, E., & Agyemang, F. G. (2021). Mejorar la prestación de servicios de bibliotecas académicas en el entorno de aprendizaje a distancia con tecnologías móviles. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(1).
- Allison, D., DeFrain, E., Hitt, B. D., & Tyler, D. C. (2019). La biblioteca académica como espacio de aprendizaje y como colección: Los efectos de un bien común de aprendizaje sobre las colecciones y los recursos y servicios relacionados. *The Journal of Academic Librarianship*, 45(3), 305-314.
- Andrade, F., Alejo, O. J., & Armendáriz, C. R. (2018). Método inductivo y su refutación deductiva. *Conrado*, 14(63), 117-122.
- Berg, C. (2020). Updating learning outcomes and engaging library faculty with the ACRL Framework. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(2).
- Biwer, F., De Bruin, A., Schreurs, S., & Oude Egbrink, M. (2020). Future Steps in Teaching Desirably Difficult Learning Strategies: Reflections from the Study Smart Program. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(4), 439-446.
- Cox, J. (2021). The higher education environment driving academic library strategy: A political, economic, social and technological (PEST) analysis. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(1).
- Fakoya, S., & Fakoya, M. (2020). Library usage by university accounting students: A comparison of contact and open distance learning institution in South Africa. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(1).
- Hickling, A., & Hepple, E. (2020). Crossing the boundaries of imagination: The role of a public library exhibition in global learning for student teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 90.
- Krier, L. (2021). Library curriculum outside the classroom: Connecting library services to student learning. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(2).
- LeMire, S., Graves, S. J., Bankston, S., & Wilhelm, J. (2021). Similarly different: Finding the nuances in first year students' library perceptions. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(4).
- Mathews, B., Metko, S., & Tomlin, P. (2018). Empowerment, Experimentation, Engagement: Embracing Partnership Models in Libraries. *Review Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2018/5/empowerment-experimentation-engagement-embracing-partnership-models-in-libraries>
- Munyoro, J., Machimbidza, T., & Mutula, S. (2021). Examining key strategies for building assistive technology (AT) competence of academic library personnel at university libraries in Midlands and Harare provinces in Zimbabwe. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(4).
- Nalani, Y., & Carr, A. (2013). Not at your service: Building genuine faculty-librarian partnerships. *Reference Services Review*, 41(1), 80-90.
- Ocran, T. K., Graham Underwood, E. P., & Arthur, P. A. (2020). Strategies for successful implementation of mobile phone library services. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5).
- Pinho, C., Franco, M., & Mendes, L. (2020). Exploring the conditions of success in e-libraries in the higher education context through the lens of the social learning theory. *Information & Management*, 57(4).
- Rafiq, M., Batool, S. H., Ali, A. F., & Ullah, M. (2021). University libraries response to COVID-19 pandemic: A developing country perspective. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(1).
- Rutledge, L., & LeMire, S. (2017). Broadening Boundaries: Opportunities for Information Literacy Instruction inside and outside the Classroom. *portal: Libraries and the Academy*, 17(2), 347-362.
- Sheedy, L., Wells, D., & Bellenger, A. (2021). Implementation of a Leganto Reading List service at Curtin University Library. En, J. Atkinson (Ed.), *Technology, Change and the Academic Library*. (pp. 55-61). Chandos Publishing.
- Stevenson, S., & Hannaford, J. (2019). Workplace-integrated-learning: Preparing tomorrow's academic library workforce. *The Journal of Academic Librarianship*, 45(3), 234-241.
- Su, H. (2021). Design of the online platform of intelligent library based on machine learning and image recognition. *Microprocessors and Microsystems*, 82.

43

EVALUACIÓN DEL COMPONENTE DE RELACIONES CON INSTITUCIONES EXTERNAS NACIONALES E INTERNACIONALES EN LA AGENCIA ACREDITADORA NACIONAL Y LA CENTROAMERICANA

EVALUATION OF THE COMPONENT OF RELATIONS WITH NATIONAL AND INTERNATIONAL EXTERNAL INSTITUTIONS IN THE NATIONAL AND CENTRAL AMERICAN ACCREDITATION AGENCY

Ana Álvarez de Barrios¹

E-mail: ana-m.alvarez@up.ac.pa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0606-1424>

José Félix Prado¹

E-mail: josefelixprado27@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3101-606X>

Virgilio M. Sousa²

E-mail: virgilio.sousa@inadeh.edu.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7640-9836>

¹ Universidad de Panamá. Panamá.

² Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano. Panamá.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Álvarez de Barrios, A., Prado, J. F., Sousa, V. M. (2021). Evaluación del Componente de Relaciones con instituciones externas nacionales e internacionales en la Agencia Acreditadora Nacional y la Centroamericana. *Revista Conrado*, 17(80), 348-355.

RESUMEN

El presente ensayo tiene como objeto realizar una investigación comparada sobre el Componente de Relaciones con instituciones externas nacionales e internacionales en el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá y en la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado, de manera que se pueda percibir el impacto de este componente en los programas de postgrado a nivel nacional y centroamericano, lo que lo constituye en un estudio pertinente ya que en la actualidad la mayoría de las universidades optan por obtener las certificaciones de acreditación como un sello distintivo de calidad de su institución académica. Para la realización de la investigación se usará como metodología la revisión documental que permita la evaluación del componente de Relaciones con instituciones externas nacionales e internacionales.

Palabras clave:

Relaciones, instituciones, programas de postgrado, calidad, acreditación.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to carry out a comparative investigation on the Component of Relations with national and international external institutions in the National Council for University Evaluation and Accreditation of Panama and in the Central American Agency for Postgraduate Accreditation, so that the impact can be perceived of this component in the postgraduate programs at the national and Central American level, which constitutes it in a pertinent study since at present most of the universities choose to obtain the accreditation certifications as a hallmark of quality of their academic institution. To carry out the research, a documentary review will be used as a methodology that allows the evaluation of the component of Relations with national and international external institutions.

Keywords:

Relationships, institutions, graduate programs, quality, accreditation.

INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior se expresa a través de diferentes manifestaciones, tanto al interior de los sistemas educativos: instituciones, contenidos docentes y procesos de aprendizaje, como en las relaciones entre sistemas, especialmente por la educación transnacional, la apertura de espacios educativos supranacionales y la consideración de la educación superior como un servicio objeto de exportación y de comercio internacional.

Por otra parte, la internacionalización de los procesos de evaluación y acreditación responde a las oportunidades y a las nuevas perspectivas que plantea la internacionalización de la educación superior. Es por ello por lo que la respuesta de las instituciones de evaluación y acreditación requiere atender a nuevos tipos de programas fruto de la colaboración internacional, adoptar nuevos criterios de evaluación para incluir la dimensión internacional, revisar los procedimientos para homologarlos a nivel internacional y cooperar entre instituciones para desarrollar evaluaciones conjuntas y acreditaciones múltiples internacionales.

El objetivo del ensayo es evaluar el componente de Relaciones con instituciones externas nacionales e internacionales en el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá y en la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado, en cuanto a la Internacionalización entendida como aquellos procesos que tienen injerencia en las relaciones internacionales, de cooperación externa y de política exterior que realiza el programa para responder con eficiencia y eficacia a las demandas de la sociedad, así como a las influencias y exigencias de la mundialización. (ACAP, 2017)

Por otro lado, en Panamá, el Proyecto Académico se constituye como el segundo factor del Modelo de evaluación y comprende los indicadores y estándares que deben permitir desarrollar los procesos académicos, desglosados en la docencia, la investigación, la innovación y la vinculación con el medio, en cuanto a la disponibilidad de las condiciones básicas que deben existir para que se alcancen los resultados esperados.

El proyecto académico incluye:

- Los indicadores que se deben utilizar para monitorear el progreso de la ejecución de los procedimientos en el logro de las metas planificadas.
- Los indicadores y estándares que deben revelar la información relativa al desarrollo de los procesos académicos, administrativo y de gestión.

- Los indicadores que deben estar dirigidos a generar, adquirir y aplicar conocimientos para el mejoramiento continuo de las diferentes áreas del saber, los recursos y la transferencia de los resultados de las actividades de investigación.
- Los indicadores que deben fomentar la cultura investigativa, como expresión del compromiso con la generación del conocimiento, la innovación y la transferencia tecnológica, a la que está llamada toda institución de educación superior universitaria.
- Los indicadores y estándares relativos al desarrollo de actividades de vinculación con los grupos de interés para la comunidad universitaria, que constituyen la realimentación para mejorar y hacer más pertinentes las funciones misionales universitarias.

DESARROLLO

La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018). Es importante destacar que, el concepto clave para resguardar, en un mundo globalizado y de mercados abiertos y competitivos, la autonomía, la libertad de cátedras y los principios esenciales que caracterizan el quehacer universitario, tal como hasta ahora se ha conocido, es el criterio proclamado por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, que nítidamente define la educación superior como un bien público y el conocimiento generado en ella como un bien social al servicio de la humanidad.

El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), es un organismo pionero en el desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad académica en la región, desde su creación en los años sesenta. Las universidades e instituciones de educación superior miembros del CSUCA, tienen como propósito la búsqueda de acciones conducentes a una mayor integración de la región centroamericana, así como fortalecer la calidad de la educación superior a fin de asegurar la certificación en la formación de profesionales altamente calificados para enfrentar las exigencias del desarrollo mundial.

El CSUCA es reconocido por los Ministerios de Educación Pública de Centroamérica como "la autoridad regional superior en las materias puestas bajo su competencia". Desde su creación, ha implementado sistemas que velan por la calidad de la educación superior, el Sistema de Carreras y Postgrado Regionales (1962) y el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la

Educación Superior (1998), legitimando así, el tema de la calidad en la agenda de la Educación Superior Centroamericana. Cada vez más, interesa un modelo curricular basado en competencias (Echols, et al., 2018) y no sólo en tiempos (Kelly & Columbus, 2016). Esto implica que cualquier estudiante pueda demostrar los conocimientos y habilidades que ha adquirido a lo largo de su formación, y no simplemente que ha pasado un cierto número de horas matriculado en una asignatura.

El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (2016), es el encargado de regular la calidad de las ofertas académicas en educación superior, o sea, de todas las universidades del país, tanto públicas como privadas.

La idea de crear un ente regulador de la calidad universitaria nace en un Consejo de Rectores en 1999, pero es hasta el 2006 que se constituye con la Ley 30. De esta manera se creó Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá y actualmente está respaldado por dos decretos ejecutivos, uno emitido en el 2010 y otro en el 2011. Está conformado por tres comisiones técnicas: la Comisión Técnica de Evaluación y Acreditación, la Comisión Técnica de Administración y Finanzas y las Comisiones Técnicas ad hoc.

Las Universidades se preocupan por satisfacer la demanda de sus usuarios y la población en general, esto les obliga a estar comprometidas con ofrecer un servicio de calidad, con metodologías actualizadas, buenos profesionales y por supuesto una buena administración. En base a ello, radica la importancia del Consejo, pues tiene como función principal es la regulación de todas las universidades por igual, aplicando los mismos estándares de calidad con los que deben cumplir las universidades que buscan una acreditación. Además, forma parte del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria.

Existen diferentes mecanismos de evaluación para las universidades, como la autoevaluación institucional, administrativa y de carreras, hasta la acreditación. La acreditación puede ser tanto para una carrera específica como para la institución.

El contar con una carrera o universidad que esté acreditada significa que ya paso por un proceso de evaluación realizado por un ente externo, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, para el caso específico de Panamá, y que cumplió con todos los estándares de calidad necesarios para lograr ese título.

Es importante que las instituciones educativas se adapten y apliquen nuevas formas de estrategias y tecnologías que les permitan mostrar al mercado la calidad y eficiencia del trabajo educativo que realizan y para que sean percibidos de manera óptima y efectiva para la sociedad (Enríquez Chugá, et al., 2021).

Por otra parte es importante señalar que la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado (2008), creada en agosto de 2006, mediante un convenio en el marco del III Foro Centroamericano por la acreditación de los programas de postgrado, en Tegucigalpa, Honduras, con la firma de su convenio constitutivo por parte de 43 instituciones relacionadas con la Educación Superior en Centroamérica, entre universidades públicas, universidades privadas, organismos nacionales de ciencia y tecnología, academias de ciencias y asociaciones profesionales, asume el compromiso fundamental, de desarrollar los instrumentos y procedimientos necesarios para dar fe pública de la calidad de los programas de postgrado de instituciones de Educación Superior en Centro América.

La Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado comprende que los rápidos procesos de globalización del conocimiento y los fantásticos desarrollos tecnológicos del presente siglo, impactan fuertemente el desarrollo socioeconómico de los países, de manera que el conocimiento, sustituye cada vez más al capital físico como fuente principal de riqueza y desarrollo. En consecuencia, la Educación Superior, cuyas funciones principales no se limitan a la formación de profesionales, sino que también incluyen la creación y transmisión del conocimiento a través de la investigación científica y sus aplicaciones, se vuelve estratégicamente importante.

Además, la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado visualiza la necesidad de participar activa y decididamente en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, a través de los procesos de evaluación y acreditación de los programas de postgrado, propiciando la superación de sus deficiencias, y posicionando a la Universidad, a la altura de la sociedad del conocimiento.

Es importante destacar las Políticas de Acreditación de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado:

- Busca promover, mediante procesos participativos, la concertación de intereses y necesidades de los distintos actores vinculados con la educación superior centroamericana, por medio de su estructura organizativa de decisión y de los procesos de mejoramiento que desarrolla.
- La Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado, con su modelo de acreditación busca

complementar métodos y técnicas que enriquezcan los procesos de evaluación y acreditación con una comprensión holística de los distintos ámbitos y procesos del postgrado.

- Ejecutar acciones de seguimiento a en los planes de mejoramiento planteados por los diferentes postgrados, como parte de su búsqueda continua de calidad, para verificar periódicamente el cumplimiento de éstos. Con este fin involucra, además, el compromiso de cada institución con sus programas de postgrado para garantizar el cumplimiento de las mejoras que se asumen en el proceso de acreditación.
- Reconocer la educación superior como un bien público, y por lo tanto, el conocimiento generado en la educación superior es un bien social que debe estar al servicio de la humanidad.
- Considera que la finalidad del proceso de acreditación es el mejoramiento continuo, el cual se asume como un proceso de transformación de los programas y sus instituciones, orientado hacia la innovación, la creatividad y la capacidad propositiva con pertinencia académica y en concordancia con el desarrollo humano de la región centroamericana.

Los programas de postgrado corresponden a estudios de nivel avanzado en áreas disciplinarias o profesionales, conducentes al grado de especialización, maestría o doctorado. Pueden estar a cargo de una o más instituciones de educación superior. En el caso de programas interinstitucionales deben existir aportes de todas las instituciones involucradas y una cooperación y corresponsabilidad académica efectiva y significativa, todo ello debidamente formalizado en el o los convenios respectivos, aprobados por cada institución de acuerdo a su normativa vigente.

Postgrado (término procedente del latín; el prefijo post equivale a 'después', y el verbo graduari equivalente a 'graduar') corresponde al ciclo de estudios de especialización que se cursa tras el título de grado. Comprende los estudios de especialización profesional, postítulos y programas conducentes a un nuevo grado académico como el de maestría (también denominados máster o magíster) y programas de doctorado.

Se define por su carácter interdisciplinario y por fomentar la conformación de redes como elemento fundamental para el intercambio y desarrollo académico. Los estudiantes de postgrado son profesionales que buscan la actualización, generación y creación de conocimientos innovadores, pertinentes, con responsabilidad social y con el rigor científico y humanístico. Para ello, la investigación es el eje fundamental y se desarrolla mediante una formación teórica, conceptual y metodológica en las diversas disciplinas, fortalecida con sistemas tutoriales.

El concepto de postgrado, implica tres niveles de formación: la especialización, la maestría y el doctorado. Con base en lo propuesto por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (2004), a continuación, se definen esos niveles.

- El nivel de especialización constituye una extensión de la formación profesional. Se pretende profundizar en un campo del saber específico, brindando conocimientos actualizados, así como desarrollar y reafirmar habilidades pertinentes que permitan alcanzar una alta competencia profesional. Generalmente, las especialidades responden a demandas de formación del mundo del trabajo no académico, razón por la cual exigen un cuerpo docente activamente involucrado en la investigación y en el ejercicio profesional. Así mismo, se requiere contar con la infraestructura de apoyo adecuada que permita al estudiantado adquirir una formación vinculada con el entorno laboral y con el ejercicio profesional.
- El nivel de maestría pretende una formación amplia y profunda en un campo del saber académico, profesional o artístico, proporcionando conocimientos avanzados generalmente de carácter interdisciplinario. Esta etapa de formación y desarrollo académico se plantea para un periodo no menor de dos años. En la región centroamericana se ofrece tanto maestrías profesionales como académicas, por lo que se presentan algunas de las diferencias entre éstas.
- Las maestrías académicas tienen como meta la iniciación en la investigación y con tal fin, enfatizan una formación sólida en los paradigmas del campo de estudio y en los aspectos teóricos y metodológicos indispensables para generar nuevos conocimientos. Estos conocimientos incluyen la capacidad para hacer generalizaciones, plantear y resolver problemas y proponer proyectos de investigación con rigor científico y juicio crítico.
- Las maestrías profesionales tienen como fin desarrollar una alta capacidad para la innovación del ejercicio profesional y por tal motivo se caracterizan por proporcionar una formación de alto nivel en el conocimiento avanzado y desarrollar la capacidad para revisar críticamente los avances de un campo disciplinario con el fin de transferirlos al contexto de la práctica. Se busca así resolver problemas de manera sistemática e innovadora, con un enfoque interdisciplinario y metodológicamente sustentado, favoreciendo la mejora continua del quehacer profesional.

Ambos tipos de maestría suelen incluir la adquisición de habilidades y destrezas en la actividad docente. Así mismo, es posible encontrar también programas de maestría de carácter mixto, que preparen simultáneamente

para la investigación y para la innovación del ejercicio profesional.

b. El nivel de doctorado es una etapa de formación y desarrollo académico para la creación de conocimiento original, fundamentado en una investigación que genere aportes significativos para el acervo de conocimientos en un área específica, en un período no menor de tres años. El título de doctor exige haber aprobado un número establecido de actividades académicas, demostrar que se superaron distintos niveles de complejidad en el saber, lo cual permite avanzar y desplazar las fronteras de un campo del conocimiento, y presentar un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico, tecnológico, humanístico o artístico, de acuerdo con la naturaleza del programa (tesis o disertación doctoral). La AUIP indica que en la formación doctoral se distinguen dos fases:

- La primera, es el dominio de la disciplina, el cual brinda al estudiante conocimientos amplios y profundos de la misma. El fin de esta fase es establecer las condiciones oportunas para identificar potenciales problemas de investigación, elaborar hipótesis y determinar los mejores métodos y técnicas para probarlas o descartarlas.
- La segunda, consiste en realizar un proyecto de investigación, analizar resultados y obtener conclusiones válidas que sean aportes relevantes al campo del conocimiento.

El postgrado, requiere estar articulado con la formación de pregrado, con la investigación y con la extensión, y formar la especialización de tipo científico, académico, profesional y tecnológico en respuesta a las necesidades de desarrollo económico y social del entorno productivo.

Los procesos de evaluación de la educación se insertan en la cultura de la transparencia y rendición de cuentas, política pública muy en voga, cuya aspiración es legítima y aplaudible. Si los resultados de la evaluación dan indicadores para la mejora continua y, con cada paso, ofrecen servicios de más alta calidad, perfecto. La cuestión estriba en que la educación es un derecho y no un servicio y la universidad es una organización educativa y no una empresa.

El propósito central de la acreditación es promover y estimular el continuo mejoramiento y determinar si una institución académica posee calidad a nivel general o respecto de una o más de sus carreras o programas educativos, si es capaz de demostrar que progresa de manera continua y sistemática, con el empleo de estrategias, procedimientos y recursos adecuados para el logro de su misión y sus objetivos, cumpliendo razonablemente con los criterios y normas de calidad establecidos.

La acreditación no es permanente, sino que se otorga por un periodo que puede variar entre 5 y 10 años, a partir del cual puede ser renovada o retirada, sobre la base de los resultados obtenidos en el proceso de revisión o verificación efectuado.

Consecuentemente, la acreditación universitaria se concibe como un mecanismo mediante el cual, la comunidad educativa establece y mantiene su autorregulación, y garantiza a los usuarios directos e indirectos de los servicios que ofrece, su integridad, pertinencia y calidad, en niveles que la hagan merecedora de la confianza y el respeto público.

Una universidad es más conocida en el panorama internacional en la medida en que se hagan más visibles y medibles sus resultados en el terreno de la ciencia (Dorta-Contreras, 2016).

a. Acerca de la evaluación. La Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado adscribe el concepto de evaluación planteado por UNESCO en el libro "Evaluar para transformar" (Yarzabal, et al., 1999), en el cual se aboga por una evaluación transformadora, que se oriente a mejorar la calidad y la pertinencia social de las instituciones y sistemas de educación superior, con base en los principios de autonomía, adhesión voluntaria, respeto a la identidad institucional, con carácter formativo y apoyo en la cooperación institucional. En ese sentido, la evaluación constituye una estrategia para la transformación universitaria al brindar información importante de ser considerada en la generación de políticas universitarias y en el fortalecimiento del desarrollo académico de la región, en contraposición con la tendencia por medir e instrumentalizar, de manera parcializada y descontextualizada, el nivel de calidad académica alcanzado por instituciones en sus programas de postgrado.

b. Acerca de la acreditación. La acreditación de los programas de postgrado que promueve Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado, se vislumbra como medio para conocer la situación de los diversos postgrados, asumir con responsabilidad la creciente demanda del intercambio y la movilidad académica en la región y fortalecer espacios para la cooperación interinstitucional en Centroamérica y fuera de la región, así como contribuir al crecimiento del postgrado, con miras a un mejor desarrollo integral de los pueblos centroamericanos.

La acreditación no es sinónimo de evaluación, pero se basa en procesos de autoevaluación (autorrevisión) con la participación activa de los diferentes actores de un proceso educativo, en la perspectiva de su propia institución y según un conjunto aceptado de estándares de desempeño previamente establecidos. En el caso de la acreditación, esos estándares provienen de

la agencia acreditadora y constituyen el medio para juzgar la calidad de un programa y hacer público su reconocimiento.

Ya que según Bermúdez Sarguera & Rodríguez Rebutillo (2021), es indudable que para el profesor una de sus funciones sea la de evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, aun cuando prevalezcan diferentes criterios con relación a la dirección de la evaluación, al modo que se elige para evaluar y al momento preciso para hacerlo.

- c. Los procesos evaluativos conducentes a la acreditación. Para fines organizativos, los procesos de evaluación se pueden tipificar como evaluación formativa y evaluación sumativa. La primera se centra en los procesos de desarrollo del objeto de evaluación y permite formular ajustes, mejoras y modificaciones en su funcionamiento. Por otra parte, la evaluación sumativa permite generar información sobre el logro de los objetivos.

En el marco de la evaluación para la transformación en donde la calidad se entiende como un mejoramiento continuo, la revisión de los postgrados que conduzca a la acreditación debe ser una evaluación tanto sumativa como formativa. Así mismo, se ha de privilegiar la evaluación interna (autoevaluación), la cual se valida mediante una evaluación realizada por pares externos.

Las normas internacionales de los sistemas de gestión de la calidad y de la innovación permiten que las iniciativas y los procesos de innovación cuenten con el soporte, los recursos y la gestión adecuada, así como que la organización identifique y aborde las oportunidades y los riesgos hacia la mejora continua (Díaz-Canel Bermúdez & Delgado Fernández, M., 2021).

El componente interno o autoevaluación se entiende como un proceso participativo, democrático y de reflexión colectiva y autocrítica, que tiene por objeto el estudio de un programa académico de postgrado organizado y realizado por sus actores en la perspectiva de su propia institución según un conjunto aceptado de indicadores de desempeño. Se orienta al desarrollo de planes de mejoramiento permanente de programas de postgrado y su fin último es el mejoramiento y la transformación de la educación superior.

Por su parte, el componente externo o evaluación de pares es un proceso en el que intervienen especialistas ajenos al programa. Mediante la evaluación externa se identifican problemas y dificultades que tiene el programa y se identifican las acciones para la revisión, ajuste y mejoramiento del programa evaluado.

La Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado define la acreditación, como el reconocimiento

público de que un programa de postgrado, cumple con el conjunto de principios, criterios de calidad, requisitos, estándares e indicadores establecidos por la agencia, los cuales deberán someterse a revisión periódica y actualización permanente. La entidad otorga la acreditación fundamentada en la evaluación externa y la emisión de un dictamen favorable por parte de su Consejo de Acreditación; para lo cual, los programas de postgrado deberán realizar un proceso de autoevaluación voluntario. Como se establece en el Estatuto, en correspondencia con el convenio de Creación, la acreditación de la calidad de los programas de postgrado, coadyuvará con:

- a. El reconocimiento internacional de la calidad de grados y títulos.
- b. La movilidad académica en la región.
- c. El fortalecimiento y aseguramiento permanente de la calidad de los programas acreditados y las instituciones de educación superior de la región.

4. Evaluación del Componente de Relaciones con instituciones externas nacionales e internacionales en el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá y en la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado.

La Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Postgrado incluye las Relaciones con instituciones externas nacionales e internacionales dentro de su categoría 8, mediante la medición de tres componentes a saber: Acciones de Colaboración e Intercambio; Construcción de Redes Académicas Locales, Nacionales, Regionales e Internacionales; y Relaciones de Cooperación Internacional.

Resaltan en los esquemas de colaboración la inclusión de pueblos étnicos nacionales y regionales, y con enfoque de género. De igual forma se evalúan los procesos orientados a la articulación e integración del programa con el desarrollo humano y la realidad social en el ámbito local, nacional y regional. Realimenta los procesos formativos en beneficios de la sociedad.

El enfoque de la cooperación trata de responder a lógicas propias asociadas al desarrollo de capacidades y el fortalecimiento institucional. La participación en programas de oferta de los gobiernos y organismos internacionales se complementa con los programas propios de cooperación, que generan sus propias alianzas interinstitucionales y redes de cooperación

Por otro lado, en el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación también incluye en el componente 8 las Relaciones con instituciones externas nacionales e internacionales, a través de los siguientes subcomponentes:

Planes, programas, proyectos y actividades de extensión y servicios; y Vínculos

Se realzan la evaluación de los Mecanismos institucionales de regulación de proyectos de extensión vinculados a la docencia, investigación y/o innovación, según la oferta educativa conforme a las demandas y necesidades de la sociedad, mecanismos al igual que la gestión de la internacionalización, la gestión de extensión y la vinculación con sectores productivos.

CONCLUSIONES

No cabe duda que la acreditación de la calidad de la educación superior en Centroamérica, resulta más confiable y respetable para la comunidad internacional, gracias a la accionar de los organismos garantes de la acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior, que coincide con la visión del Consejo Superior Universitario Centroamericano que responde a con la identidad de la región, que es cada vez más difundida hoy día en el mundo en lugar de la vieja visión de un aglomerado geográfico de pequeños países, con los que hay que tratar siempre por separado.

La acreditación implica un proceso de construcción de consensos sobre criterios, indicadores y estándares de calidad comunes en la región, lo cual contribuye a la búsqueda de una visión compartida y de horizontes comunes para el mejoramiento y desarrollo de la educación superior de América Central.

Cada vez se destaca con mayor profundidad, que la educación debe estar, no solo al servicio de la producción y de los requerimientos del mercado, sino que su aplicación ha de considerar, de manera integral, la doble vertiente que enfrenta la misión de toda institución educativa: por una parte, la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de una sociedad que al mismo tiempo requiere ser competitiva y, por otra, el cumplimiento del compromiso inalienable que constituye su esencia primigenia: la creación y recreación del conocimiento en sí mismo.

Cualquier persona y cualquier profesional necesita seguir aprendiendo para mejorar, adaptarse y realizar sus funciones de modo eficaz en un contexto socioeconómico y cultural cambiante. En este contexto, la Unión Europea plantea como una de las competencias básicas que deben adquirir los estudiantes en el sistema educativo la de aprender a aprender.

Las relaciones entre internacionalización y educación superior responden inicialmente a un fenómeno difuso. La internacionalización se asocia con la calidad de la educación superior y con el prestigio de las instituciones. Se

basan en la existencia de contenidos y métodos docentes actualizados e innovadores, por una parte, y en una generalizada valoración y reconocimiento institucional a nivel internacional, por otra. Posteriormente el énfasis de la internacionalización de la educación superior se expresa fundamentalmente a través de la movilidad de los estudiantes, cuestión sobre la que se incide desde las instituciones, las organizaciones intergubernamentales y las agencias de cooperación, poniéndose en marcha numerosas iniciativas y programas.

En la actualidad, la internacionalización, se asocia con procesos y objetivos heterogéneos en los que se mezclan motivaciones culturales, educativas y económicas. Entre los objetivos y procesos implicados en la internacionalización se pueden destacar los tres siguientes: La ampliación de la oferta educativa en espacios supranacionales; las nuevas modalidades de estudios que surgen por la virtualización de la educación superior; y la compatibilidad y comparabilidad a nivel internacional de los sistemas nacionales de educación superior, que en algunas ocasiones se expresa como convergencia de estos sistemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado. (2017). Manual de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado. ACAP. https://utp.ac.pa/documentos/2018/pdf/manual_acap_mayo2017.pdf
- Bermúdez Sarguera, R., & Rodríguez Rebutillo, M. (2021). Conocimiento y habilidad: ¿evaluar lo inmensurable? *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 363-374.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá. (2016). Universidades. CONEAUPA. <https://www.universidades.com.pa/blog/coneaupa>
- Díaz-Canel Bermúdez, M. M., & Delgado Fernández, M. (2021). Gestión del gobierno orientado a la innovación: Contexto y caracterización del Modelo. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 6-16.
- Dorta-Contreras, A. J. (2016). Colaboración internacional y visibilidad de la producción científica por las métricas alternativas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(6).
- Echols, D. G., Neely, P. W., & Dusick, D. (2018). Understanding faculty training in competency-based curriculum development. *The Journal of Competency-Based Education*, 3(2), 1-9. _

- Enríquez Chugá, J. F., Pantoja Burbano, M. J., & Álvarez Hernández, S. R. (2021). Investigaciones sobre marketing digital en las universidades ecuatorianas. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(S1), 519-526.
- Kelly, A. P., & Columbus, R. (2016). *Innovate and evaluate: Expanding the research based for competency- based education*. Center for Higher Education Reform.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>
- Sebastián, J. (2019). La cooperación como motor de la internacionalización de la investigación en América Latina. *Revista CTS*, 42(14), 79-97.
- Yarzabal, L., Vila, A., & Ruiz, R. (1999). *Evaluar para transformar*. Colección Respuestas, No. 10.

Fecha de presentación: febrero, 2021, **Fecha de Aceptación:** marzo, 2021, **Fecha de publicación:** mayo, 2021

44

BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF THE SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION PROCESSES

Agustín Cortés Coss¹

E-mail: ing.agustincortescoss@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0820-6463>

Dina Elizabeth Cortés Coss¹

E-mail: elycoss@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4150-1541>

¹ Universidad Autónoma de Nuevo León. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cortés Coss, A., & Cortés Coss, D. E. (2021). Bases teóricas y metodológicas de los procesos de intervención socio-educativa. *Revista Conrado*, 17(80), 356-362.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo el concretar las bases teóricas y metodológicas con la finalidad de presentar un análisis documentado que permita mostrar los diversos procesos de intervención en las aulas, cuyo propósito esencial es el de facilitar a los docentes el desarrollo de la práctica profesional, focalizando en una metodología idónea como vislumbre de lo que puede apoyar un proceso interventivo social al proceso educativo de los estudiantes, lo anterior debido a que dicha colaboración es una alternativa prioritaria que debe vincular diversas disciplinas para afrontar los retos que de la educación se demanden.

Palabras clave:

Intervención, socio educación, modelos sociales.

ABSTRACT

The present research aims to specify the theoretical and methodological bases in order to present a documented analysis that allows to show the various intervention processes in the classrooms, whose essential purpose is to facilitate teachers the development of professional practice, focusing on an ideal methodology as a glimpse of what a social interventional process can support the educational process of students, the foregoing because such collaboration is a priority alternative that must link various disciplines to face the challenges that education is demanded.

Keywords

Intervention, socio-education, social models.

INTRODUCCIÓN

El concepto de intervención socioeducativa ha sido discutido ampliamente en el campo de la educación. Debido a que uno de los principales objetivos de la pedagogía es desarrollar principios que ayuden a los responsables del proceso educativo a ejecutar tareas profesionales de manera apropiada y eficiente, se requieren principios que intervengan a agilizar dicho proceso, de ese sentido, Úcar (2018), menciona que las nociones pedagógicas para la intervención socio educativa facilitan a los docentes el desarrollo de su práctica profesional.

Para fines específicos de esta investigación, se definirá el concepto de intervención socioeducativa bajo los puntos presentados en los subsiguientes apartados. Ahora bien, en aras de comprender formalmente lo que este concepto engloba, se debe entender lo que significa la *relación socioeducativa* en sí. Del Pozo (2020), describe esta relación como *“una interacción que involucra al profesor y a una persona, grupo o comunidad. Éstas pueden ser de cualquier edad, pero siempre están situadas en un contexto sociocultural e histórico específico”*. (p. 16)

Ahora bien, Carballeda, citado en Úcar (2018), menciona que el término intervención viene del latín “atei-venio” que se ha traducido como intervenir, brindando así un significado de intervención, interacción, ayuda o cooperación.

Para resumir este punto, se puede unir estos dos conceptos y definir la intervención socioeducativa como un procedimiento que consiste en planear y llevar a cabo programas de impacto social por medio de actividades educativas en determinados grupos de individuos. Es decir, cuando un equipo de orientación escolar interviene sobre un problema social que afecta el desempeño y desarrollo escolar.

Aun así, cabe precisar que el concepto de intervención ha llegado a ser estigmatizado en ocasiones por el uso imperativo fonético que la palabra posee, de lo anterior, se presentan las siguientes discusiones al respecto.

Para comenzar a definir, cabe precisar que el término de intervención ha sido utilizado desde hace años, sin embargo, tras constantes aportes a métodos de intervención se suscita que el sujeto al que se va a poner como caso de apoyo refiere a un elemento de acción, por lo que tras estos constantes algunos autores comenzaron a emplear el término de acción educativa en lugar de intervención.

Cabe señalar que entre otras razones por las cuales se consideró este cambio es porque la peroración pedagógica que trabaja sobre las acciones de la sociedad procede de un sumario específico de reflexión-acción-reflexión, dando como resultado una constante interacción entre el

individuo y el medio, sin embargo, como menciona Martín (2020), el individuo se encuentra en una comunidad, es decir, la entidad de la sociedad cuya conjunción conforma una globalidad.

Para la intervención socioeducativa, la reflexión-acción es una base prioritaria por conformar un análisis de la realidad (dentro del contexto educativo) y de la globalidad (en términos de los factores que involucran y rodean el proceso educativo), llegando así a determinar cómo para cada intervención se tiene un proceso propio, así como un resultado que llegue a determinar la acción determinada por las circunstancias espaciotemporales de la sociedad.

Ahora bien, en cuestión de cómo actuar/ intervenir, existe una manera idónea de generar diseños de intervención, ésta refiere a la experiencia, misma que es adquirida de forma innata por el docente gracias a las reflexiones y capacidades que obtiene ante la solución de conflictos en su práctica diaria. En suma, intervención se trata de llegar a acuerdos, de manera sintética, en lo esencial tiene como finalidad responder a las necesidades de una sociedad y como sugiere Fantova, citado en Menéndez (2019), cuenta con un propósito primario que busca el autodesarrollo y la integración de los individuos en un entorno social, es decir, busca que los individuos aspiren a una autenticación pública o social.

Ahora bien, como punto subsiguiente, preciso es destacar que la intervención es una acción formal y organizada, en la cual no queda cabida a la espontaneidad, porque como ha sido descrito, su objetivo esencial será dar respuesta a las necesidades sociales de los individuos involucrados para que puedan mantener y procurar un desarrollo autónomo que promueva su integración en la sociedad, ahora bien, considerando que tanto objetivo como propósito deben fusionarse en aras de integrarse, se debe señalar que existen diversos principios en los cuales la intervención es aceptada por la sociedad, ya sea como sostiene Menéndez (2019), mediante la inclusión social, participación activa, defensa de las necesidades, promoción, equidad, paridad de género, sostenibilidad, subsidiariedad, desarrollo comunitario y ciudadanía; todo lo anterior, se resume en principios que se encuentran fuertemente relacionados y presiden el proceso de interacción.

Un elemento crucial para obtener una intervención con eficacia se resume en un proceso activo de desarrollo e integración que debe tener en cuenta que al final del proceso, el individuo será lo suficientemente competente y capaz para dejar de requerir la intervención y adecuará sus propios objetivos y se adecuará conforme la experiencia adquirida.

Desde la perspectiva comunitaria, la intervención es una actuación de la comunidad que tiene como objetivo el desarrollo comunitario, este tipo de intervención se puede caracterizar por tres componentes esenciales: usuales lazos afectivos, un ámbito geográfico compartido y actividades específicas de interacción social; con lo anterior, se deja claro que la pertenencia comunitaria para Morales (2020), es necesaria para la intervención y la cultura es un elemento diferenciador de la comunidad.

Bajo aportes de Muro, et al. (2017), se suscribe que el objetivo de la intervención comunitaria es promover cambios para los involucrados, para que a medida de lo posible sea significativa y se reconstruya constantemente la comunidad.

En resumen, el objetivo esencial de una intervención desde el plano social que impacta en el sector educativo es el de transformar la vida cotidiana de las personas, las escuelas y de quienes la integran.

DESARROLLO

Martín (2018), hace mención del método de intervención desde las aportaciones del Trabajo Social, si bien, el autor menciona que no hay un método específico de intervención educativa, se han encontrado algunas propuestas útiles que hablan sobre este proceso.

Quintana (1988), denomina “método integrativo” a aquel que tiene características como las siguientes:

- Conocimiento de un problema. - se debe reconocer la situación a la que se enfrenta.
 - Demanda de ayuda. - ya sea que ésta se presente por medio de una comunidad, de un grupo o de un individuo; significando que no existe intervención sin la participación de los interesados.
 - Primer diagnóstico de la situación. - paso necesario que engloba una observación y un juicio crítico.
1. Desarrollar la intervención. - sin duda la fase esencial para comenzar a atender el problema.
 2. Movilizar los recursos. - si fuera necesario, financiar los aspectos que puedan o deban generarse de lo mismo.
 3. Evaluar. - mediante diversas técnicas si la intervención fue efectiva.
 4. Conclusión de la intervención por acuerdo mutuo entre todas las partes.

Si bien, la secuencia presentada por Quintana (1988), es el modelo más utilizado en la práctica de los autores de esta investigación, existen diversos profesionales encargados de llevar a cabo una serie de intervenciones

sociales, y para ello usan una diversidad de técnicas que les permita lograr sus fines u objetivos, así como sugieren Ponce & Ares (2017), y en cuyo primer punto se encuentra la negociación, vista como un contrato entre los involucrados (todos los que se encuentran dentro del asunto), sean profesionales o estudiantes.

Si bien, no hay un proceso único o lineamientos estrictos que se sigan para la intervención educativa, Úcar (2018), busca explicar la complejidad de las relaciones socio-educativas a través de metáforas para tratar de entenderlas, es a través de estas que se puede interpretar los procesos de intervención socio educativa.

El autor presenta seis metáforas para entender los procesos de intervención social en el ámbito educativo y las relaciones interpersonales que se sinergian al marco teórico, cada una de estas metáforas es presentada con las implicaciones pedagógicas que derivan de ella. Estas implicaciones toman la forma de principios pedagógicos y metodológicos que ayudan a los maestros a desarrollar prácticas más eficientes; por ejemplo, una de las metáforas explica que los profesores no pueden obligar a los participantes, en este caso los alumnos, a aprender el material que ellos están proporcionando. Sin embargo, los profesores pueden intervenir siendo facilitadores de su acceso a la educación y los recursos; la anterior, sin duda es una de las representaciones más adecuadas para lo que se suscribe dentro de un aula regular de clase, y con cuyo aporte dejamos para reflexionar en el punto.

La noción de educación popular se refiere a la contigua serie de técnicas, métodos y pasos de formación e instrucción cuyo propósito es la educación de las clases populares - o grupos sociales dominados subalternos o instrumentales de toda sociedad, como lo refieren Guereña & Tiana (2017).

Este concepto surge a fines de la década de 1960 en América Latina, derivada de la teoría de la educación popular creada por Paulo Freire y cuyo fin suscita que se debe transformar al sujeto a partir de un proceso de educación contextual, esto es, que el “oprimido” tenga las condiciones para descubrirse.

Si el planteamiento de Freire se aplica a la educación popular, entonces, serán percibidas como participantes a aquellas personas latentemente poderosas quienes pueden cambiar la condición social de a quienes rodea, en palabras de Canal (2018) es decir, puede emancipar a los oprimidos, convirtiéndose en un compromiso con los sectores vulnerables o bien, con los más humildes de una sociedad; en ese sentido, los procesos de intervención educativa estarían presentados de forma implícita al

tiempo de que los estudiantes con mejores notas apoyen a los más rezagados.

Entonces, se resalta como en la teoría de Freire se puede vislumbrar una aproximación a los principios de intervención socioeducativa que involucra grados de conciencia crítica, de expectativas y de la transformación para promover un cambio humano que fomente la unidad entre educación, proyecto ético y política, para lograr una emancipación, misma que se logrará mediante la intervención y comunicación.

Martín (2020), menciona que el diálogo puede ser la clave de la intervención socio educativa y si se abre el paso entre el ser ético y el conocer, entre la comprensión y la intolerancia, entre las intenciones, el hacer y el convivir.

Antes de saber qué tipo de intervención hacer, se debe considerar el objetivo de la didáctica hablando de ambientes escolares, el aprendizaje, según Ruiz-Velasco, et al. (2018), es un recorrido que traza trayectorias partiendo de lo conocido hacia lo desconocido, promoviendo competencias tales como el aprendizaje reproductivo o memorístico y el aprendizaje autónomo que permitan en el estudiante tomar una base de estrategias didácticas y de aprendizaje que faciliten la comprensión y solución de problemas.

Ahora bien, una vez que se ha definido las intenciones educativas, el contenido que se requiere para el aprendizaje se debe seleccionar y organizar de manera que prime el desarrollo potencial del estudiante y de ser necesario, como lo definen Bermejo & Ballesteros (2017), para comenzar una buena intervención se requiere de partir con una simplificación de los objetivos al mayor nivel de concreción posible.

Un segundo punto referido por Ruiz-Velasco, et al. (2018), es la planificación, ésta es significativa en el desarrollo de los objetivos y para poder concretar la misma se tiene que considerar que existen varios elementos que son vitales para poder utilizar el proceso de manera **óptima** y entre ellos se encuentran: los individuos involucrados, las pautas y el contexto que rodea a los involucrados.

En resumen, considerase que, para una buena resolución educativa, se deberán tener en cuenta los valores, las planificaciones y las concreciones de los objetivos. Para poder desarrollar la autonomía en el aprendizaje, es necesario explicar las acciones que el docente y los estudiantes deben de considerar en el aula y fuera de la misma para así buscar una estrategia que se pueda adaptar de la mejor manera a sus necesidades y condiciones; lo anterior, sustentado en aportes de Olivas (2019), quien suscribe que como fundamento teórico para la transmisión

de hábitos metodológicos, se requieren estrategias de aprendizaje autónomo que vayan trabajando en proporción de las características de los estudiantes, cabe precisar que hay una diversidad de perfiles estudiantiles, entre los que se encuentran los secuenciales/ globales, activos/ reflexivos, sensoriales/ intuitivos y los de inteligencia múltiple.

Ahora bien, partiendo del fundamento teórico y el tipo de estudiante con el que se busque desarrollar la intervención educativa, se prosigue con la detección del estilo de aprendizaje ya sea activo, reflexivo, teórico o pragmático, el cuál elegir dependerá del alumno, a continuación un rápido breviarío de los estilos.

El activo permite una solución de cuestiones planteadas en el salón de clase. Sin embargo, suele ser muy preestablecido, mientras que el reflexivo busca la participación en temas abiertos mediante el apremio del pensamiento y razonamiento, por otro lado, el teórico es investigativo, desarrolla la observación y la creación de conclusiones y finalmente el pragmático plantea ejercicios nuevos, simples, con un resultado inmediato. Para poder identificar la mejor estrategia que se planteará en el aula, es primordial atender los puntos presentados a priori que involucran docentes y estudiantes.

Para que un estudiante sea el protagonista de sus propias decisiones, del propio proceso de aprendizaje y del proceso vital, se sugiere una intervención que consiste en incluirlo en la evaluación de su propio aprendizaje, herramienta que mediante la participación activa y juicio crítico, podrá tomar en cuenta sus áreas de oportunidad y entonces podrá enfocarse en su propio reforzamiento y en cómo podría mejorar en cada una de las áreas que se encuentre implicado; lo anterior, sustentado en los aportes del desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida, que propone López (2019), mismos que son indispensables para que el alumno sea capaz de realizar sus propios planteamientos.

Otra estrategia interventiva se deriva de conocer la teoría y metodología que propicie una evaluación interventiva que funja de requisito para la mejora, siguiendo a Martín & Rubio (2020), se suscribe que la metodología participativa es una herramienta que se conforma de cuatro tipos esenciales, estos son:

- Investigativa. - en esta se admite como primordial el conocer la realidad social del área donde se desarrollará la intervención socioeducativa.
- Pedagógica. - en esta parte se traza el proceso partiendo del conocimiento y comprensión del contexto social, se estipula el punto de partida, cómo se mantiene y las rutas que se tomarán.

- Comunicativa. - esta fase incluye el intercambio de información, las deliberaciones o acuerdos y las opiniones.
- Creadora. - fase que mantiene una retroalimentación durante el proceso que dura la intervención.

En palabras de la autora Martín & Rubio (2020), esta metodología ha sido una mejora en los procesos interventivos por tomar como hecho que la participación de los involucrados es de gran importancia dentro de la intervención educativa.

Una tercera estrategia interventiva consiste en la metodología de la investigación acción, al respecto, se suscribe que hoy en día las fuentes de información son demasiadas que existe un sinfín de estrategias que pueden ser utilizadas, según refiere Pedroza (2020), tales como: investigación acción participativa, investigación acción reflexiva, investigación acción colaborativa, investigación acción técnica o la investigación acción educacional.

La investigación-acción es un tipo de metodología que se encarga del estudio de un problema social en concreto y que afecta a un grupo de personas específico, ya sea una comunidad, escuela o empresa, dicho lo anterior, es posible relacionar el vínculo de esta metodología con el trabajo de intervención social.

Tal como lo menciona Pedroza (2020), la investigación-acción es una estrategia metodológica utilizada en la producción de conocimiento que busca su ejecución en la realidad social, por lo anterior no existe una causa de aplicación, sino que se va adaptando a cada realidad por lo que se considera una metodología muy flexible, ya que la intención de dicha metodología se suscribe en un cambio social estipulado en compromiso con los involucrados.

Hablando del nexo entre la investigación-acción y el trabajo social, Bilbao & Escobar (2020), destacan el hecho de que la investigación-acción se complementa brindándole el trabajo social a la perspectiva teórica sobre su actuación en la realidad social.

La investigación-acción participativa se encarga de estimular el pensamiento reflexivo, tiene como proceso para la obtención de conocimiento la investigación comunitaria, por otro lado, la investigación-acción reflexiva tiene una manera de solución en la que se busca que el individuo tome conciencia del medio.

En una investigación técnica, el profesor es el encargado de poner en acción este tipo de investigación para así poder generar una nueva forma de crear un cambio en los educadores. Por último, la investigación-acción educacional se define por el autoestudio que cada profesor

debe realizar al sentir una necesidad de más conocimiento a parte del que ya es propuesto.

Después de todos estos tipos de investigación se puede simplificar en un solo elemento importante para llevar a cabo los procesos antes mencionados y es que el foco de atención es en dónde se va a implementar cada una de las intervenciones, ya sea en la introspección que genera el profesor en sí mismo y cómo va a servirle para poder generar un cambio. Finalmente, una metodología adoptada para intervención educativa resulta de una buena programación, lo anterior derivado de un plan de acción.

Para que un proyecto no se quede en sólo una buena intención requiere actividades o acciones que desarrollar, un tiempo específico para estas acciones, un espacio concreto donde realizarlas y personas determinadas para llevarlas a término, tener muy presentes estos requisitos es muy útil para convertir un proyecto ideal en un proyecto realista, encontrar el punto justo entre lo que creemos que debería hacerse y lo que es posible es una cuestión clave, seleccionar el método más adecuado para la consecución de los fines siempre ha presentado una serie de dificultades nada fáciles de superar, dado que la elección del método va a contribuir, sin lugar a duda, al logro de resultados mejores o peores en función del camino, la vía y el procedimiento para el logro de estos, si en todas las ciencias la elección adecuada del método juega un papel esencial, esto se hace especialmente significativo en la educación, donde tienen más importancia los procesos que los resultados, pues la educación se realiza en el proceso mismo. Es más, los resultados serán más o menos pertinentes citando a Del Pozo (2020), según la atención que hayamos prestado al proceso.

La metodología de un acompañamiento escolar como intervención educativa pudiera tener una diversidad de elementos que deben considerarse, así como lo sugieren Paredes, et al. (2020). Se hace necesario fomentar la interrelación entre las distintas disciplinas que tienen como campo de estudio este ámbito de acción educativa. En el caso propio de la experiencia de los autores de esta investigación, el experto de prácticas interventivas se suscita tras atender jóvenes con necesidades educativas especiales inmersas en el sistema universitario de ingenierías, por lo que las prácticas interventivas son la prioridad día con día.

Para este nivel escolar, los estudiantes deben realizar trabajos en equipo y la intervención de jóvenes asperger en particular a costado el diseño de un proyecto socio-educativo que consiste en instruir al resto de estudiantes y docentes en temas de sensibilización en materia de inclusión.

La práctica docente se ha ido consolidando año tras año y ha servido, además de para promover la inclusión social, para fomentar la participación activa de estudiantes asperger y promover su trabajo colaborativo en aras de contribuir con su desarrollo social, para el caso de los profesores, las ventajas obtenidas fueron: los aportes colaborativos desde las distintas disciplinas y llegar a consensos de implementaciones y estrategias didácticas, dicha colaboración es imprescindible porque, citando a Pascal, citado en Rojas (2020), *“es imposible conocer las partes sin conocer el todo, igual que conocer el todo sin conocer particularmente las parte”*.

En lo subsiguiente, se mostrarán algunos alcances de la investigación-acción que se justifican para promover un proceso de intervención socioeducativa, cabe precisar que los mismos han sido propuestos por Pedroza (2020), y competen con los autores mencionados en el cuerpo teórico de esta investigación, los mismos son:

1. La intencionalidad del cambio

Esto significa que cuando el trabajo se ve orientado a la transformación social cuando se propone lograr autonomía del gobierno y de los partidos políticos, se busca avanzar en la equidad de género, se trabaja con organizaciones ambientalistas, Y en general para que se conserve una mejor calidad de vida de las generaciones presentes y futuras.

2. La relación sujeto-objeto

Este segundo punto se refiere a la relación dialógica que nace a partir de la investigación acción. Durante el proceso-los involucrados descubren que las organizaciones tienen voz y un saber popular que aporta elementos significativos para guiar la acción orientada a la satisfacción de las necesidades sociales de la población.

Con estos dos aspectos es predecible saber que la investigación acción es una metodología que llega a complementar en gran medida los procesos de intervención socioeducativa en la práctica docente.

En el caso de la experiencia de los autores, esta metodología ha sido la idónea por englobar las partes descritas a priori desde observación, plan de acción, entre otras.

CONCLUSIONES

La intervención socio educativa busca resolver problemas sociales que puedan surgir en alguna comunidad o en un grupo en específico. Para esto se usan ciertas metodologías tales como la investigación-acción, los planes de acción, la autoevaluación, mismas que han sido utilizadas para trabajos sociales porque uno de sus principales objetivos es la transformación de la sociedad.

La intervención socioeducativa es un concepto que lleva ya varios años llevándose a cabo, el movimiento de educación popular de los años 60 es un buen ejemplo. La inclusión de comunidades marginadas o con problemas sociales en el ámbito educativo y la intervención de las comunidades para mejorar la calidad de vida de sus miembros es parte de la intervención socio educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermejo, B., & Ballesteros, C. (2017). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Grupo ANAYA, SA.
- Bilbao Ramírez, J. L., & Escobar Callegas, P. H. (2020). *Investigación y educación superior*. LULU.COM.
- Canal, L. (2018). *La educación popular y la construcción de ciudadanía*. <https://www.uarm.edu.pe/Noticias/entrevistas/articulo-educacion-popular-construccion-ciudadania>
- Del Pozo Serrano, F. J. (2020). *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*. Universidad del Norte.
- Guereña, J. L., & Tiana, A. (2017). *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea: siglos XIX y XX (Vol. 157)*. Casa de Velázquez.
- López Pastor, V. M. (2019). Evaluación formativa y compartida en educación. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 5-9.
- Martín Cuadrado, A. M., & Rubio Roldán, M. J. (2020). *Experiencias y aprendizajes en la evaluación de la intervención socioeducativa*. Editorial UNED.
- Martín Peruzzaro, G. (2018). El método de intervención en Trabajo Social como ideología. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, 26, 121-138.
- Martín Sánchez, I. G. (2020). *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación (Volumen I)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Menéndez, C. (2019). *Metodología de la intervención social*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Morales, J. (2020). Rol del psicólogo en el contexto comunitario: aportaciones teórico-metodológicas para la generación de procesos de intervención efectivos. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud*, 5(3), 115-129.

- Muro, J., Barrault, O., Plaza, S., & Díaz, I. (2017). Supervisión de prácticas de intervención comunitaria como espacio de acompañamiento y construcción crítica. Experiencias desde la Psicología Comunitaria. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 440-453.
- Olivas Collado, V. (2019). *Tutorización de acciones formativas para el empleo. SSCE0110*. IC Editorial.
- Paredes Galiana, L., Hernández Pérez, E., & Rabadán Rubio, J. A. (2020). *Educación social. Profesionalización y deontología*. DYKINSON, S.L.
- Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje: Educación expandida-atmósferas ubícuas*. Ediciones Octaedro.
- Ponce de León Romero, L., & Ares Parra, A. (2017). Técnicas y comunicación durante la intervención social. *Aldaba*, 42, 63-80.
- Rojas Osorio, C. (2020). *Filosofía de la educación: De los griegos a la tardomodernidad*. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas, 17(1).
- Ruiz-Velasco Sánchez, E., Bárcenas López, J., & Domínguez Hernández, J. A. (2018). *Construcción social de una cultura digital educativa*. SOMECE.
- Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista española de pedagogía*, 76(270), 209-224.

45

LA COMPETENCIA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACION DEL PROFESOR DE BIOLOGIA

THE DIDACTICS COMPETENCE FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE TRAINING OF BIOLOGY TEACHER

Selma Luisa Casaña García¹

E-mail: selma.casana@reduc.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8824-6472>

Isidro Eduardo Méndez Santos²

E-mail: isidro.mendez@reduc.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0437-8057>

¹ Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Casaña García, S. L., & Méndez Santos, I. E. (2021). La competencia didáctica para la educación ambiental en la formación del profesor de Biología. *Revista Conrado*, 17(80), 363-370.

RESUMEN

Se conceptualiza y describe la competencia didáctica del profesor de biología para la educación ambiental en el contexto de la carrera Licenciatura en Educación Biología. Para ello, se utilizaron métodos como el analítico-sintético, inductivo-deductivo e histórico-lógico para sistematizar información proveniente del análisis documental y registrada por los autores durante su experiencia docente. Los resultados incluyen la identificación de los problemas contextuales que se presentan en el entorno de actuación del profesional y se precisan los criterios de desempeño de los cuales es posible revelar ejes procesuales definidos como los subprocesos que emergen de la competencia objeto de análisis. La interacción entre dos ejes procesuales (integrar saberes didácticos biológico-ambientales para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje y contextualizarlos a los diferentes escenarios de actuación) conforma la concepción de la competencia. Como elementos probatorios que permitan evaluar los criterios de desempeño y el nivel de formación de la competencia, se proponen las evidencias a presentar por cada estudiante relacionadas con las características y componentes de la competencia y su estructura básica en la carrera, como guía para su formación con el fin de contribuir a un adecuado desempeño profesional pedagógico ambiental.

Palabras clave:

Competencia, didáctica, educación ambiental, formación de docentes, enseñanza de la biología

ABSTRACT

It conceptualizes and describes the didactic competence of the biology teacher for environmental education in the context of the Bachelor of Education Biology career. For this, methods such as analytical – synthetic, inductive- deductive and historical – logical will be used to systematize information from documentary analysis and recorded by the authors during their teaching experience. The results include the identification of the contextual problems that arise in the professionals working environment and the performance criteria of which it is possible to reveal the process axes defined as the sub – processes that emerge from the competence under analysis are specified. The interaction between two procedural axes (integrating didactic biological – environmental knowledge for the direction of the teaching learning process and contextualizing them to the different performance scenarios) forms the conceptions of competence. As evidence to evaluate the performance criteria and level of training of the competence, the evidences to be presented by each student related to the characteristic and components of the competence and its basic structure in the career are proposed, as a guide for their training with in order to contribute to an adequate environmental pedagogical professional performance.

Keywords:

Competence, didactic, environmental education, teacher formation, teaching of biology

INTRODUCCIÓN

La problemática ambiental se ha convertido en uno de los principales desvelos para el hombre moderno, pues afecta a todos sin distinción de clases sociales, razas, sexo, creencias. Esta situación adquiere un significado especial para la formación de docentes, especialmente en las carreras de ciencias naturales, cuyos egresados tienen el encargo social de contribuir a la educación ambiental de niños, adolescentes y jóvenes. Fundamentalmente se le debe prestar atención en la especialidad Biología, donde el profesor que se forma tiene la función de instruir y educar, a partir del estudio de la vida en todas sus expresiones y de los diferentes procesos ecológicos, fisiológicos y evolutivos afines a esta.

Para dirigir el proceso educativo en esta dirección, los profesores de biología deben contar con las herramientas que le permitan la transmisión de conocimientos y el desarrollo de normas de conducta y comportamientos éticos ante el medio ambiente. Solo así, podrán responder a las necesidades de los programas que imparten e implementar acciones contextualizadas de educación ambiental. En este sentido, la didáctica es de gran significación al brindar los pertrechos para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela, por tanto, sus contenidos son esenciales a dominar para asegurar su desempeño profesional.

En el sustento epistémico para la formación de este tipo de docentes es posible identificar insuficiencias, pues, de un lado, la didáctica de la biología (Jeronen, et al., 2017; Echemendía & Arza, 2018; Ucircan, 2019), fundamentan desde la teoría el tratamiento de contenidos biológicos y, del otro, existe una didáctica de la educación ambiental que ha venido desarrollándose a lo largo de las últimas décadas (Gutiérrez, 2017; Villamil, 2018; Zorzo & Bozzini 2018) la cual brinda un soporte equivalente para enfocar el proceso docente educativo hacia el desarrollo sostenible. Si bien los presupuestos teóricos de ambas didácticas se complementan entre sí Girão (2019), es evidente que el desempeño del profesor de biología como educador ambiental no debe quedar limitado a lo que pueda lograr, de manera espontánea, al conducir la enseñanza-aprendizaje de fenómenos inherentes a la materia viva. Obviamente, necesita, además, explotar integralmente nuevas relaciones que sólo son factibles en el contexto de la dimensión ambiental de esos contenidos, para hacer emerger cualidades superiores a las que se pueden lograr desde enfoques disciplinares aislados.

Algunos autores que han investigado sobre la educación ambiental desde la biología, han priorizado la dimensión cognitiva (saber) del proceso (Casaña, et al., 2017; Da

Silva & Lunardi, 2017; Céspedes, 2020). Otros (Jardinot, et al., 2017; Méndez & Daza, 2017) han prestado también atención al componente instrumental (saber hacer). Sin embargo, en el presente artículo se pretende integrar el saber ser a estas prioridades, en especial, la movilización de los recursos adquiridos a tal efecto por el docente, por lo cual se enfatiza en categorías como: motivación, sentido de reto, responsabilidad social y trabajo en equipo, entre otras, que han sido valoradas en menor medida en el contexto de investigaciones anteriores.

De esta forma, se eligió un enfoque que facilita la articulación entre los conocimientos didácticos y la educación ambiental, en función de alcanzar como meta desempeños integrales en esta área y el desarrollo de una cualidad de la personalidad más abarcadora, que integre el saber, saber hacer y saber ser (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2017; Cañadas, et al., 2019; Cebrián, et al., 2020), en lo que se identifica como competencia didáctica del profesor de biología para la educación ambiental.

Se asume como objetivo del presente artículo, describir la estructura de esa competencia, en el contexto de la carrera Licenciatura en Educación Biología.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación forma parte de los estudios doctorales de la autora principal. En primera instancia se realizó una sistematización teórica de las potencialidades de la de la Disciplina Principal Integradora en el proceso de formación didáctica para la educación ambiental del futuro profesor de biología y la necesidad de desarrollar este proceso con enfoque de competencia.

Se emplearon métodos teóricos como el analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico para valorar información proveniente de las fuentes bibliográficas consultadas. Para sistematizar los postulados teóricos, se tomó como eje de articulación al sistema categorial de las ciencias de la educación. En el orden empírico se utilizó el análisis documental para precisar los referentes teóricos de la formación de competencias profesionales y experiencias registradas por los autores durante más de tres lustros de desempeño en la formación de docentes de biología. La descripción de la misma se realizó atendiendo a la sistematización realizada por Tobón (2014). Como elementos que implican su descripción se considera primeramente la identificación de la competencia a partir de la revisión de fuentes documentales, la identificación de los problemas contextuales que aborda, para posteriormente delimitar ejes procesuales en los que se concretan elementos que constituyen desempeños deseables para la formación de la misma. En último lugar,

se compilaron las evidencias fundamentales y se establecieron los niveles de desempeño que dan cuenta del grado de formación de la competencia.

DESARROLLO

La formación del profesional es uno de los retos que en la actualidad enfrentan las carreras pedagógicas, cuya esencia constituye un andamiaje de procesos que interactúan con el propósito de responder a las aspiraciones sociales. Esta constituye la materialización del proceso formativo en la Educación Superior, y tiene el objetivo de preparar integralmente al estudiante desde las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora, con la finalidad de fomentar el compromiso con la sociedad y su transformación. Entre estas dimensiones se establecen relaciones que responden a las ideas rectoras y principios de la Educación Superior en Cuba con la misión de que además de instruir al joven, se desarrollen en él competencias profesionales para asegurar su desempeño laboral exitoso. Esta necesidad de desarrollar competencias profesionales constituye un antecedente para esta investigación, y en esta dirección se asume el desarrollo de la competencia didáctica como parte del proceso.

En este sentido, el modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Biología plantea la necesidad de que, en la educación general media el profesor de biología en formación, contribuya, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos relacionados con la biología, a la preparación de los alumnos para la vida, a generar una cultura científica, a su formación política e ideológica y a su educación en valores, bioética, ambiental y para la salud. En esta dirección es importante destacar que no se hace alusión a la necesidad de una formación didáctica específica para la dirección del proceso de educación ambiental durante el desempeño profesional como profesor de biología.

En este sentido, la disciplina Dirección del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Biología constituye en el plan de estudio de la carrera Licenciatura en Educación Biología, el eje central para la formación del profesional encargado de la enseñanza de los contenidos biológicos en la educación general media. En ella se integran los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria, como procesos sustantivos de la educación superior.

Esta disciplina se ha concebido de forma tal que posea un carácter integrador e interdisciplinario, caracterizada además por su sistematicidad, así como por la problematización de la teoría y la práctica; constituye la columna vertebral del plan del proceso docente alrededor del

cual giran y se integran los cuatro componentes. El componente académico (en que la disciplina tiene un peso fundamental, en integración con el resto de las disciplinas) aporta los elementos teóricos y metodológicos que permiten la formación y el desarrollo de habilidades para la organización y la ejecución de la actividad docente (y extradocente), el que debe estar centrado en los problemas profesionales que enfrentan los estudiantes en su contexto laboral y social; las tareas deben diseñarse para que sean desarrolladas fundamentalmente en la práctica laboral.

El componente investigativo que debe aportar el enfoque para la solución de las tareas profesionales que realizan los estudiantes. La extensión universitaria contribuye a cumplir la misión social de la universidad por medio de la promoción cultural, propiciando la relación dialéctica de la institución con la sociedad y favoreciendo, con ello, que se alcancen niveles cualitativamente superiores en el desarrollo cultural de los estudiantes y de la sociedad. Esta disciplina contiene como asignaturas del currículo base: Introducción al Estudio de la Biología, Didáctica de la Biología, Metodología de la Investigación Educativa y Práctica Laboral; Microtecnia en el currículo propio y, como parte del currículo optativo, Generalizaciones Biológicas e Historia de la Biología.

Es evidente que la concepción de la disciplina está dirigida a la formación didáctica del estudiante para su desempeño como profesor de biología, en este sentido sus contenidos constituyen la médula teórica esencial en el proceso de formación integral, porque prepara a los estudiantes para la dirección, o sea, la planificación, la organización, la ejecución y el control del proceso de enseñanza-aprendizaje de la biología, como esencia del objeto de trabajo de la profesión. Esta disciplina brinda al estudiante las herramientas para resolver la problemática que se le plantea a la escuela: la preparación del hombre para la vida, de un modo sistémico y eficiente. Y dentro de estas necesidades, uno de los elementos que atiende de forma fundamental es la formación ambiental de los estudiantes, específicamente lo concerniente a la didáctica para la dirección de este proceso durante su desempeño profesional. A partir de que la situación actual, caracterizada por un creciente deterioro del medio ambiente, demanda el perfeccionamiento de la educación ambiental en la Educación Superior, en particular en las carreras de formación de docentes, dado el importante rol que posee el maestro en el desarrollo de conciencia y valores que garanticen modos de actuación a favor de la conservación del medio ambiente.

En esta dirección, la educación ambiental atraviesa transversalmente el sistema educativo al estar presente en el

currículum, no como unidades didácticas aisladas, sino como ejes fundamentales de los contenidos curriculares, que establecen las interconexiones entre las distintas áreas disciplinares y los contextos sociales. Esta se potencia desde los contenidos y formas de organización del proceso pedagógico. En consonancia, el educador ambiental, ha sido concebido por Méndez, et al. (2017), como un profesional preparado teórica, metodológica y axiológicamente para diseñar proyectos educativos que respondan a necesidades del medio ambiente previamente identificadas en su ámbito de actuación, e implementarlos en los escenarios en que resulte necesario, por vías formales, no formales e informales, para propiciar el desarrollo de una cultura que permita movilizar el aporte personal del sujeto a una gestión ambiental orientada a la sostenibilidad ecológica.

Por tanto, es necesario elevar la formación ambiental en los futuros profesores, con la pretensión de preparar un profesional de esta rama capacitado en ciencias, competente al enfrentar los problemas ambientales, un gestor y educador ambiental, capaz de decidir por sí mismo y dar una respuesta novedosa, flexible y certera a las exigencias de la sociedad en la actualidad. De ahí que intrínseco al proceso formativo emerge la educación ambiental que, en el caso de la formación universitaria cubana, se planifica e implementa desde la estrategia curricular, en la que se integra el medio ambiente y lo educativo. El proceso de formación ambiental debe dirigirse a potenciar, de manera intencionada y sistemática, el desarrollo de herramientas que permitan al futuro profesor de biología el desarrollo de la educación ambiental durante su desempeño profesional.

En este sentido, se hace indispensable una didáctica para la educación ambiental, la que a criterio de la autora es el sistema de leyes, principios y componentes de la didáctica enfocado en el desarrollo de la educación ambiental. Corresponde entonces al proceso propio de la formación ambiental y por lo tanto enmarca los componentes relacionados con los problemas ambientales, los objetivos y los contenidos de la educación ambiental; los métodos y los medios aplicables que mejor se ajustan para la educación ambiental; la forma que se debe establecer; y la evaluación que se debe aplicar a la y en la educación ambiental. Todo esto girando en torno a dos actores que son el docente y principalmente el estudiante que es el centro de todo el proceso de enseñanza aprendizaje propio de la educación ambiental.

La mayor parte de los autores que han abordado la didáctica para la educación ambiental, entre los que se encuentran: (Flores, et al., 2018; Loret de Mola, et al., 2013); entre otros, han enfatizado en algunas características

generales del aprendizaje en la educación ambiental, el cual está dado por la naturaleza del objeto que trata y sus objetivos generales, de acuerdo con los cuales se seleccionan los métodos de trabajo que deben asegurar una actividad reflexiva, crítica y desarrolladora.

De esta forma, la generalidad de las contribuciones anteriormente citadas, responden a propuestas de actividades o estrategias para el desarrollo de la educación ambiental en diferentes contextos. En el caso de las que abordan el tema para la formación de docentes ha sido referido a los aspectos pedagógicos y didácticos en la formación ambiental de los estudiantes. Ninguna de las obras que han tratado este tema ha prestado atención a la necesidad de que el sujeto movilice los recursos didácticos que ha adquirido para el desarrollo de la educación ambiental durante su desempeño profesional, por tanto, el abordar la didáctica para la educación ambiental desde la enseñanza de la Biología, presupone penetrar en la categoría competencia, asumiendo que, según Rifa (2017), la calidad de los docentes debe verse con una perspectiva integradora, donde las competencias incluyen actitudes, valores, conocimientos, habilidades en un entorno socio-económico y laboral específico para cada estudiante.

Asimismo, existen diferentes enfoques y aproximaciones sobre el concepto de competencia, todas ellas coinciden en que el desarrollo de competencias necesariamente implica que el individuo establezca relaciones entre la práctica y la teoría, transfiera su desempeño a situaciones diversas y plantee y resuelva las situaciones y problemas de manera inteligente y crítica. En el trabajo se asume el enfoque socioformativo Tobón (2014), ya que se le considera como una competencia asociada al desempeño profesional del profesor de biología, que es en su esencia, un educador ambiental. De esta forma Tobón (2014), define a las competencias como: actuaciones integrales que posibilitan el enfrentamiento con idoneidad, pensamiento crítico, ética, creatividad, colaboración, responsabilidad, mejoramiento continuo, respeto y emprendimiento a situaciones y necesidades de su entorno.

A partir de la sistematización de estos referentes básicos se concibe el desarrollo de una competencia que permita la movilización en el profesor de biología de los recursos didácticos en el desarrollo de la educación ambiental durante su desempeño profesional. Para la descripción de su estructura se han asumido los criterios de Tobón (2014), tomando como referente su metodología socioformativa.

En el plano teórico, la competencia didáctica del profesor en formación para el desarrollo de la de la educación

ambiental es entendida por los autores como la movilización de recursos didácticos que debe caracterizar al ejercicio de este profesional como profesor de biología, para el desarrollo de la educación ambiental en su contexto de actuación durante su desempeño profesional.

Elementos que comprende la descripción (Tobón, 2014):

- Identificación de la competencia.
- Problemas contextuales.
- Ejes procesuales.
- Indicadores o criterios de desempeño.
- Evidencias requeridas.

1. Identificación de la competencia.

Para responder a los problemas contextuales ha sido denominada como la competencia didáctica para la educación ambiental.

Se define como: la cualidad del docente, determinada por el conjunto de conocimientos, aptitudes y actitudes didácticas, aplicadas a la educación ambiental en el desempeño profesional pedagógico.

2. Problemas contextuales.

¿Cómo abordar el desafío que, en el desempeño del futuro profesor, se establece con relación al desarrollo de la educación ambiental desde biología?

¿Cómo abordar el desafío que, en el desempeño del futuro profesor de biología, se establece con relación al desarrollo de la educación ambiental durante las excursiones docentes, acampadas y el trabajo comunitario?

¿Cómo abordar el desafío que, en el desempeño del futuro profesor de biología, se establece con relación al desarrollo de la educación ambiental, al dirigir círculos de interés y sociedades científicas?

¿Cómo abordar el desafío que constituye el desarrollo de la didáctica para la educación ambiental durante la formación del profesor de biología?

¿Cómo abordar el desafío de integrar los contenidos biológicos y ambientales en la preparación didáctica del futuro profesor de biología?

¿Qué estrategia implementar para garantizar la formación didáctica pertinente y contextualizada a la educación ambiental en la formación del profesor de biología?

3. Criterios de desempeño.

Para precisar los criterios de desempeño se han tomado en cuenta los resultados de la búsqueda bibliográfica y la sistematización teórica realizada por los autores, a

partir de las cuales es posible revelar los subprocesos que emergen de la competencia objeto de análisis, definidos como ejes procesuales: integrar los saberes didácticos biológicos y ambientales en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje, contextualizar los saberes didácticos de índole biológica ambiental en los diferentes contextos de actuación profesional como profesor de biología.

Primer eje procesual: Integrar los saberes didácticos biológicos y ambientales para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Este eje comienza a formarse desde el primer año de la carrera con el desarrollo de las diferentes disciplinas del currículo, Son esenciales las asignaturas de Formación Pedagógica General y las de la Disciplina Principal Integradora como la Práctica Laboral I, Introducción al Estudio de la Biología y Microtecnia, que posibilitan al estudiante la relación teórico práctica con elementos esenciales de la pedagogía y la didáctica. El desarrollo de estas asignaturas les permite apropiarse de aspectos esenciales en el proceso formativo al aportar generalizaciones básicas con la introducción y sistematización de los contenidos didácticos para la solución de problemas que se presenten en la práctica profesional.

Para evaluar el dominio de aquellos elementos que deben considerarse, en este eje procesual, se establecieron los siguientes desempeños deseables:

- a. Caracteriza el proceso de enseñanza aprendizaje de la biología en la educación general media.
- b. Explica la concepción del contenido biológico en la educación general media.
- c. Diagnostica el estado de los diferentes contextos de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la biología en la educación general media.
- d. Planifica y organiza el contenido de la enseñanza de la biología, teniendo en cuenta los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los aspectos higiénicos y psicopedagógicos.
- e. Modela acciones y/o actividades del proceso educativo y, en particular, del proceso de enseñanza-aprendizaje de la biología, atendiendo a las características del grupo y su diversidad.
- f. Dirige actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la biología con diferentes niveles de complejidad, teniendo en cuenta sus funciones como educador.

Segundo eje procesual: Contextualizar los saberes didácticos biológico ambientales en los diferentes escenarios de actuación profesional como profesor de biología.

Este eje se va desarrollando durante el proceso de formación, parte de la apropiación de saberes didácticos como resultado de la influencia de las asignaturas correspondientes a las disciplinas Formación pedagógica general y Dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la biología que posibilitan la introducción y sistematización de los contenidos didácticos desde el proceso de formación continua involucrando todos los componentes y en el desarrollo de las actividades que responden a la estrategia curricular de formación ambiental de la carrera. Para su desarrollo es importante la motivación hacia el diagnóstico y la solución de problemas de la profesión relacionados con lo ambiental en su contexto de actuación como profesor de biología, donde el contenido biológico se imparta desde una mirada holístico ambiental y se apliquen las herramientas didácticas en el proceder con vista a resolver problemas relacionados al ejercicio profesional.

Para evaluar el dominio de aquellos elementos que deben considerarse, en este eje procesual, se establecieron los siguientes desempeños deseables:

- a. Demuestra dominio de los contenidos biológico ambientales en función de una labor educativa sostenible, eficaz, flexible e innovadora en la educación general media.
- b. Deriva y formula adecuadamente los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje de la biología y los de la educación ambiental.
- c. Selecciona los métodos y procedimientos para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la biología y de la educación ambiental en su desempeño profesional.
- d. Selecciona adecuadamente los medios de enseñanza y las diferentes formas organizativas para el desarrollo de la educación ambiental en su desempeño profesional.
- e. Selecciona y aplica adecuadamente la evaluación en la educación ambiental a partir de sus tipos y funciones.
- f. Modela acciones y/o actividades de educación ambiental, atendiendo a las características del grupo y su diversidad.
- g. Dirige actividades del proceso de educación ambiental con diferentes niveles de complejidad, teniendo en cuenta sus funciones como educador
- h. Identifica, como parte del diagnóstico integral, problemas ambientales en los diferentes contextos o escenarios de actuación.
- i. Aplica la investigación educacional a situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la biología en

la escuela, a partir de un diagnóstico integral a los educandos, la familia y la comunidad, mediante la utilización de métodos de investigación científica.

- j. Diseña e implementa acciones para mitigar o solucionar problemas ambientales, previamente identificados o creados a partir de situaciones hipotéticas o simuladas, que favorezcan el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivos y sentimientos hacia la conservación del medio ambiente y el desarrollo sostenible.

Las interacciones entre los ejes procesuales descritos conforman la concepción de la competencia didáctica para la educación ambiental que se pretende formar en el proceso formativo de la carrera Licenciatura en Educación Biología.

1. Evidencias.

Como pruebas que permitan evaluar los criterios antes expuestos y el nivel de formación de la competencia, cada estudiante debe presentar evidencias relacionadas con:

- a. Creación del portafolio digital.
- b. Colecciones de plantas herborizadas, a partir del desarrollo de las prácticas de campo o excursiones.
- c. Carpeta con imágenes de especies de plantas y animales estudiados, a partir de las actividades realizadas durante las prácticas de campo o excursiones.
- d. Tratamientos metodológicos de unidades de los programas biológicos en los niveles educativos Secundaria Básica o Preuniversitario donde se evidencie explícitamente el tratamiento didáctico al eje transversal de educación ambiental.
- e. Planes de clase del desarrollo de las actividades y proyectos educativos realizados en la práctica laboral donde se evidencie el tratamiento didáctico al eje transversal de educación ambiental.
- f. Planes de clase como resultado de su participación en el festival de la clase donde se evidencie el tratamiento didáctico al eje transversal de educación ambiental.
- g. Planificación de actividades extradocentes y extraescolares donde se evidencie el tratamiento didáctico al eje transversal de educación ambiental a desarrollar en la práctica laboral.
- h. Informe final de los resultados obtenidos en la práctica laboral.
- i. Materiales audiovisuales que expongan el desarrollo de actividades desarrolladas en la Práctica Laboral donde se evidencie el tratamiento didáctico al eje transversal de educación ambiental.

- j. Informe parcial de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales que transmitirá a los estudiantes y forma en que evaluará los resultados durante la ejecución de actividades.
 - k. Carpeta con programas de círculos de interés, talleres pioneros o sociedades científicas de educación ambiental a desarrollar durante la práctica laboral.
 - l. Certificados o reconocimientos de participación en eventos científicos en los que se hayan expuesto resultados científicos relacionados con temáticas ambientales.
1. Niveles de desempeño.

Los niveles de desempeño a utilizar para evaluar la competencia son los siguientes: preformal (P), receptivo (Rc), resolutivo (Rs), autónomo (A) y estratégico (E).

CONCLUSIONES

Para concebir a la didáctica para la educación ambiental como competencia profesional del profesor que imparte biología, se asumen los presupuestos teóricos y metodológicos de la categoría competencia como una construcción teórica, constituida por configuraciones psicológicas complejas, en las que se integran saberes cognitivos, procedimentales y motivacional-axiológicos, que se articulan, de acuerdo con las características de cada sujeto, en el contexto en el cual se desarrolla. En este sentido, se hace necesario que, en el proceso formativo del futuro profesor de biología, se preste especial atención al desarrollo de la competencia que permita la movilización de los recursos didácticos en función de la educación ambiental durante su desempeño profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2018). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, *35*, 284–288.

Casaña, S., Hernández González, N., & Socarras, L. (2017). Educación ambiental desde una perspectiva interdisciplinaria. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/ecologia/educacion-ambiental-perspectiva-interdisciplinaria.html>

Cebrián, G., Junyent, M., & Mulà, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging Teaching and Research Developments. *Sustainability*, *12*(2).

Céspedes, B. (2020). La educación ambiental desde la biología en la formación de maestros primarios. *Monteverdia*, *13*(2), 76-83. _

Da Silva Diniz R., & Lunardi Compos, L. (2017). A consciência ambiental como objetivo do ensino de biologia no ensino médio: o que revelam professores da disciplina Enseñanza de las ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, (No. Extraordinario)*, 3131-3136.

Echemendía, B., Arza, L. (2018). La enseñanza de la biología como ciencia experimental. *Educación y Sociedad*, *16*(1), 48-60.

Flores, G., Rincón, A., Santiago, P., & Gallego, F. (2018). Herramientas de aprendizaje para favorecer la educación ambiental. Caso de estudio Fundación Niños de Los Andes sede Manizales, Colombia *Revista Electrónica Educare*, *22* (2), 1-21.

Girão Soares de Lima, M. (2019). Educação Ambiental e Ensino de Ciências e Biologia: tensões e diálogos. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, *12*(1), 115-131.

Gutiérrez Sabogal, L. (2017). *La educación ambiental: una estrategia didáctica para favorecer el conocimiento escolar deseable en educación básica secundaria en la Institución Educativa Departamental Ignacio Pescador de Choachí Cundinamarca*. (Tesis Doctoral). Universidad de la Salle, Bogotá.

Jardinot Mustelier, L., Cardona Soberao, Y., Vázquez Velázquez, L., y Cardona Soberao, C. (2017). La excursión docente en Biología décimo grado: su contribución a la educación ambiental de los estudiantes. *Monteverdia*, *10*(2), 30-40. _

Jeronen, E., Palmberg, I., & Yli-Panula, E. (2017). Teaching Methods in Biology Education and Sustainability Education Including Outdoor Education for Promoting Sustainability. *Education Sciences*, *7*(1).

Loret de Mola, E., Méndez Santos, I., & Rivero Rivero, M. (2013). La evaluación del desempeño profesional del educador ambiental. *Transformación*, *9*(2), 29-44.

Mas-Torelló, O., & Olmos-Rueda, P. (2017). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *21*(69), 437-470. _

Méndez Santos, I. E., Carvajal Hernández, B. M., & Ricardo Marrero, D. (2017). Consideraciones básicas sobre la formación por competencias del educador ambiental. *Luna Azul*, *46*(1), 350-368.

- Rifa Tellez, J. (2017). La competencia determinación sistemática de organismos vegetales en la formación inicial del profesor de biología. (Tesis Docotoral). Universidad Ignacio Agramonte Loynaz Camagüey.
- Tobón Tobón, S. (2014). *Proyectos Formativos: Teoría y Metodología*. Pearson Educación.
- Ucircañ Jalum, P. (2019). L'enseignement de la biologie: Quels obstacles pour l'apprentissage efficace des élèves? *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 25(3), 873-882.
- Villamil, M. (2018). *Propuesta didáctica de educación ambiental para el desarrollo de la conciencia y el conocimiento ambiental*. (Tesis de Maestría). Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales de Colombia.
- Zorzo, V., & Bozzini, I. (2018). Estratégias didáticas para o ensino de educação ambiental: um olhar para pesquisas.e Biologia. *Revista de Ensino de Biologia da RenBio*, 11(1), 122-138.

46

ROTACIÓN DE PERSONAL Y CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA EMPRESA ELÉCTRICA DE DISTRIBUCIÓN DEL CANTÓN MILAGRO

STAFF TURNOVER AND ORGANIZATIONAL CLIMATE IN THE ELECTRICITY DISTRIBUTION COMPANY OF THE MILAGRO CANTON

Arnaldo José Márquez Coronel¹

E-mail: marquez@cnel.gob.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1029-923X>

Félix Enrique Villegas Yagual¹

E-mail: fvillegasy@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7403-1366>

Joselin Katherine Moreira Vera¹

E-mail: joselin.moreira@cnel.gob.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-7735>

Aldemar Javier Gaibor Plúas¹

E-mail: aldemar.gaibor@cnel.gob.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6538-7523>

¹ Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Márquez Coronel, A. J., Villegas Yagual, F. E., Moreira Vera, J. K., & Gaibor Plúas, A. J. (2021). Rotación de personal y clima organizacional en la empresa eléctrica de distribución del cantón Milagro. *Revista Conrado*, 17(80), 371-381.

RESUMEN

Las empresas públicas en los momentos de optimización de recursos del aparataje estatal, sacrifican uno de sus recursos más importantes como es el capital humano, separando a los empleados de sus puestos de trabajos, quienes se llevan consigo el conocimiento adquirido durante el tiempo de labores que prestó servicios a la institución y a su vez lo invertido monetariamente por la organización en capacitaciones; este hecho genera que se rote personal de la misma u otras áreas para que asuman esas actividades, sin disponer de una inducción de preparación o sean repartidas equitativamente a los demás miembros del equipo o departamento, creando así, actos de resiliencia que tornen el clima laboral hostil y desarrollar cuadros de estrés laboral en el empleado, debido a la sobrecarga de actividades a ejecutar. El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar la relación entre la rotación de personal y clima organizacional en la Empresa Pública Estratégica Corporación Nacional de Electricidad – Unidad de Negocio Milagro. Se optó por una investigación de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo – correlacional. Para la obtención de los datos se utilizó un cuestionario en línea con escalas de Likert. Los resultados obtenidos muestran que existe una incidencia directa de la rotación de personal sobre el clima organizacional. En conclusión, esta investigación ha demostrado una correlación positiva considerable entre ambas variables.

Palabras clave:

Rotación de personal, clima organizacional, correlación.

ABSTRACT

Public companies in times of optimization of resources of the state apparatus, sacrifice one of their most important resources such as human capital, separating employees from their jobs, who take with them the knowledge acquired during the time of work that provided services to the institution and in turn the money invested by the organization in training; This fact causes personnel from the same or other areas to be rotated to assume these activities, without having an induction of preparation or being distributed equally to the other members of the team or department, thus creating acts of resilience that turn the work environment hostile and develop pictures of work stress in the employee, due to the overload of activities to be executed. The main objective of this research work is to analyze the relationship between staff turnover and organizational climate in the Strategic Public Company National Electricity Corporation - Milagro Business Unit. A descriptive-correlational quantitative approach research was chosen. An online questionnaire with Likert scales was used to obtain the data. The results obtained show that there is a direct incidence of staff turnover on the organizational climate. In conclusion, this research has shown a considerable positive correlation between both variables.

Keywords:

Staff turnover, organizational climate, correlation.

INTRODUCCIÓN

La rotación de personal durante mucho tiempo ha sido un tema que genera mucho interés en el campo del comportamiento gerencial y organizacional (Wong & Wong, 2017), debido a los costos elevados en dinero y tiempo al área de talento humano, ya que debe empezar el proceso para reclutar o capacitar a la persona idónea que reemplazará esa vacante. Debido a estos constantes cambios que se originan en las organizaciones, la rotación de personal ejerce presión sobre los demás miembros del equipo, causando descontento, desmotivación, insatisfacción laboral, sobrecargas de trabajos e incluso el deterioro de salud del empleado causado por el estrés laboral.

En el Ecuador, el Decreto Ejecutivo No.135 de fecha 11 de septiembre de 2017, conllevó a que las empresas públicas reduzcan el 10 % de la masa salarial ya *“que es necesario establecer las normas y disposiciones necesarias en relación al ahorro y austeridad en el gasto de la administración pública para una correcta y eficiente ejecución del recurso público”* (Ecuador. Asamblea Nacional, 2017), generando una rotación tanto interna como externa que representa la pérdida de recursos financieros y humanos que no son fácilmente de recuperar porque implica renovar esfuerzos en los ciclos de capacitación.

El propósito de esta investigación, tiene como objetivo general analizar la relación existente entre la rotación de personal y el clima organizacional y como objetivos específicos: diagnosticar la situación actual de la empresa con respecto al índice de rotación de personal y examinar la percepción que tienen los empleados respecto al clima organizacional.

El interés de este trabajo es anticiparse a los cambios repentinos que tienen los empleados de sus puestos de trabajos, de modo que se cumpla con el perfil adecuado a través de una valoración idónea, que permita al trabajador integrarse de forma sinérgica y cumplir con las metas trazadas por la organización.

La investigación se desarrolla en la Empresa Pública Estratégica Corporación Nacional de Electricidad – Unidad de Negocio Milagro provincia del Guayas, con una muestra conformada por 112 empleados. La técnica empleada para la obtención de los datos requeridos es la encuesta, usando como instrumento un cuestionario con escalas de Likert. Con un tipo de investigación de enfoque cuantitativo, descriptivo – correlacional.

El documento se estructura de la siguiente manera: Se presenta un resumen de la literatura existente entre los constructos considerados en el estudio. A continuación, la metodología empleada en el que se describen los

resultados. Concluyendo con la discusión de los hallazgos encontrados para contribuir a la investigación, como el alcance para futuras investigaciones.

La rotación de personal se origina en el año de 1910 en América del Norte, cuando los empresarios de aquella época observaron que el despido de un empleado conllevaba costos y en cantidades era muy representativo (Andrade, 2010).

A partir de los años setenta gran parte de los estudios eran bivariados, enfocándose en la satisfacción laboral y la rotación, definiendo a esta última, como la fluctuación del empleado entre la organización y su entorno, asociando causas como la estructura organizacional, el ambiente laboral y los motivos personales (Hernández Chávez et al., 2013).

Para González Ríos (2006), definir el término de rotación de personal, es como la cantidad de trabajadores que pasan por una organización en periodos cortos o largos independientemente del cargo o actividad que realice, sin considerar a los empleados que salen y no son reemplazados por otros o aquellos que ocupan nuevas funciones, ya que el primer punto se consideraría un reajuste de la empresa y el segundo un crecimiento de la institución.

Asimismo, para Kampkötter, et al. (2018) i.e. a lateral transfer of an employee between jobs within a company, is frequently used as a means to develop employees, learn about their abilities as well as to motivate them. We investigate the determinants and performance effects of job rotation empirically by analyzing a large panel dataset covering the German banking and financial services sector. In particular, we study (i, la rotación de puestos es como *“el movimiento de un empleado dentro de una organización a una función diferente en el mismo nivel jerárquico y sin un cambio significativo en el salario. Estos movimientos ocurren cuando los empleados con bajo desempeño son reasignados a diferentes trabajos para mejorar la calidad de la relación persona-trabajo o para motivar a los empleados al asignarles nuevas tareas en la organización”*.

Sin embargo, para los autores Mondy & Robert, consideran que la rotación de personal no debe ser vista como un problema, por el contrario, los empleados buscan cambiar de puesto con el fin de buscar nuevas oportunidades profesionales, mejorar sus ingresos económicos y dejar de tener un trabajo rutinario (Hernández Olivares et al., 2017).

En el mundo, las organizaciones occidentales se diferencian de los orientales en cuanto a la rotación de personal, es a la poca cultura empresarial de lealtad que debe

promoverse entre los empleados considerada como un factor negativo, por lo que actualmente las empresas occidentales han demostrado un interés de estudio en el tema de la rotación de personal, debido al incremento que ha tomado.

Además, estos movimientos de personal, hacen que los departamentos de talento humano de las instituciones, se mantengan constantemente desarrollando convocatorias, procesos de selección, capacitación y aunque no es un problema que pueda eliminarse, puede aplazarse reteniendo a los empleados con alto desempeño, evitando reducir así la productividad y calidad del trabajo.

Desde la perspectiva del sector público, la rotación de personal desencadena una serie de eventos dentro de las instituciones, en el que se trata de entender el impacto que esta genera en el rendimiento laboral, observando dos teorías (figura 1) interesantes: la primera relacionada al capital humano, en el que se afecta la pérdida del conocimiento y habilidades aprendidas a través de capacitaciones y las adquiridas con la experiencia en el transcurso de los años; y la segunda con el capital social, donde se cortan los lazos sociales afectando negativamente la confianza y relación entre compañeros (Wynen, et al., 2019).

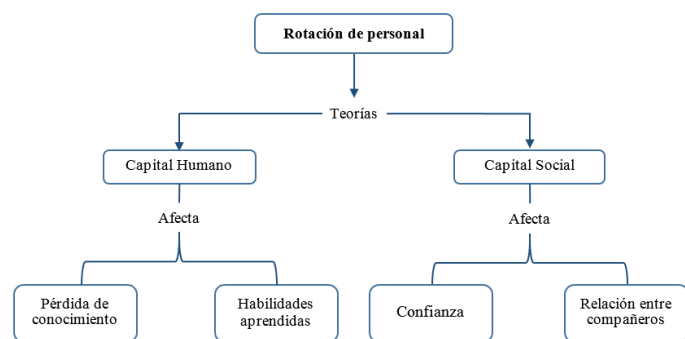


Figura 1. Teorías del sector público sobre la rotación de personal. Fuente: Wynen, et al. (2019).

En América Latina, la rotación de personal se percibe como un problema grave para las áreas de talento humano, sin embargo, no existen datos homogéneos ni desagregados que permitan cuantificar la magnitud del índice de rotación. En el Ecuador, durante los últimos diez años han existido modificaciones a las leyes laborales como lo evidenció el Banco de Desarrollo Interamericano en un informe del año 2015, en el que la Ley Orgánica del Servicio Público (LOSEP) instituye diferentes tipos de movimientos de personal, entre los que se destacan los movimientos entre instituciones distintas, el traspaso administrativo, intercambio voluntario de puestos, comisiones de servicios con y sin remuneración entre otros.

Lewin, Lippit y White son los precursores del origen del clima organizacional, quienes a través de diferentes estudios se acercaron a la conceptualización, considerando como aspecto el ámbito social y postulando seis dimensiones como conformidad, responsabilidad, normas de excelencia, recompensas, claridad organizacional, calor y apoyo.

De acuerdo con Gan, citado por Bernal González, et al. (2015), los estudios realizados años más tardes por Elton Mayo en la compañía Western Electric, fueron un aporte esencial al clima organizacional, teniendo como importancia las relaciones humanas y las variables de percepción.

Para Villegas, et al. (2015), el clima organizacional *“es la cualidad o propiedad del ambiente organizacional que perciben o experimentan los miembros de la organización y que influye, directamente, en sus comportamiento”* (p. 89)

En otras palabras, el clima organizacional es la percepción que tiene el empleado en cuanto a estímulos, reglas y participación en la organización. El clima laboral en las instituciones se usa como un instrumento para medir la percepción que tiene el trabajador con respecto al ambiente laboral en el que se desenvuelve.

Dado que, si un empleado recibe un trato justo por parte de la organización o el reconocimiento laboral de los directivos, se puede considerar como una forma de predecir la influencia que tiene el clima organizacional sobre la rotación de personal, ya que habría poca probabilidades que el trabajador abandone la empresa o que sea despedido.

Además, un clima organizacional eficiente, permite mantener una mejor comunicación entre los miembros de la organización, logrando asumir nuevas responsabilidades para cumplir con las metas establecidas (Kalhor, et al., 2018) it is very important to understand their behavior. In this regard, the present study was carried out in order to examine the effect of organizational climate on job involvement among nurses working in the teaching hospitals of Qazvin Province, Iran. The present descriptive analytical study was done in 2017. To randomly select a specific proportion of nurses from each of Qazvin teaching hospitals, stratified sampling was used. In total, 340 nurses were selected. Data were collected using 3 questionnaires: Halpin and Kraft Organizational Climate Questionnaire, Job Involvement Questionnaire (Kanungo.

González (2017), menciona el criterio de diferentes autores sobre las dimensiones con las que se puede caracterizar el clima organizacional, que son:

- a. **Modelo de Likert:** Mide la percepción del clima en función de ocho dimensiones como métodos de

mando, las características de las fuerzas motivacionales, las características de los procesos de comunicación, de influencia, de toma de decisiones, de planificación, de control y los objetivos de rendimiento y perfeccionamiento.

- b. **Modelo Litwin y Stringer:** Resalta la medición del clima en seis dimensiones como estructura, responsabilidad individual, remuneración, riesgos y toma de decisiones, apoyo y tolerancia al conflicto.
- c. **Modelo Pritchard y Karasick:** Creado para integrar once dimensiones como autonomía, conflicto y cooperación, relaciones sociales, estructura, remuneración, rendimiento, motivación, estatus, flexibilidad e innovación, centralización de la toma de decisiones y apoyo.

En la actualidad es importante que las empresas mantengan un buen clima laboral, ya que el talento humano es muypreciado en el proceso productivo, permitiéndoles un mejor nivel de vida, logros de metas personales y organizacionales y la distinción de reconocimientos.

En el Ecuador, el clima organizacional se aplica a través de encuestas semestrales o anuales en las organizaciones, cuando debería ser aplicada sin tener establecida una fecha exacta para así mantener una evaluación periódica de la situación. Además, se resalta que la mayor parte de las empresas ecuatorianas no propician un correcto ambiente laboral y momentáneamente lo que hacen es subir los sueldos o en algunos casos entregar bonos, pero aquellos tendrían una duración de estímulo de corto plazo.

Para la presente investigación se encontraron artículos vinculados a la rotación de personal y clima organizacional, que evidencian estudios de correlación entre ambas variables, como por ejemplo:

En un estudio realizado por Ehrhart & Kuenzi (2017), sobre el impacto del clima y cultura organizacional en la rotación de empleados; el tipo de investigación consistía en la revisión literaria sobre el clima organizacional y rotación de personal. El objetivo del estudio fue demostrar a través de conceptos la correlación entre estas variables. La metodología aplicada fue de investigación pura con datos cuantitativos y cualitativos para determinar la correlación de las variables, recopilando la mayor información literaria, sin embargo, concluyeron que a pesar de existir una literatura, esta aún era pobre, abriendo camino a nuevas teorías e investigaciones, como el efecto de hondar sobre la exploración de los mecanismos y las condiciones de contorno de la cultura y clima organizacional en la rotación de personal.

En México, Delgado Llamas, et al. (2017), realizaron un estudio sobre el impacto del clima organizacional en la

rotación del personal en el sector desarrollo de software en la localidad de Ensenada, producto de un alto índice de rotación de personal en el año 2014, tenía como objeto analizar la rotación de personal y clima organizacional, debido a causas desconocidas o fuera del control de las empresas, aplicando un tipo de investigación de tipo no experimental – cuantitativa, a través de un cuestionario con 79 preguntas a una muestra de 320 empleados. Los resultados obtenidos por este instrumento arrojaron que el salario es una causa significativa de rotación, además la intención de permanencia era baja, demostrando que existe una relación inversa entre el clima organizacional y la rotación laboral, es decir, a mejor clima laboral disminuye la rotación del personal.

En el Ecuador, la empresa Arcgold del Ecuador S.A. que cuenta con 21 locales a nivel nacional, propuso evaluar la rotación del talento humano en las cadenas de comidas rápidas y su impacto en la productividad y clima laboral. Siguiendo una metodología de tipo descriptiva y la población conformada por las empresas a nivel nacional. La información recabada a través de un cuestionario con 76 afirmaciones en una escala de Likert (1 a 5), los resultados señalaron que la evaluación realizada permitía tomar las acciones necesarias para mejorar el clima organizacional.

La Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), como principal rectora de las políticas públicas, garantiza el derecho a la estabilidad laboral, como lo establece en su artículo 325 que menciona lo siguiente: *“el Estado garantizará el derecho al trabajo. Se reconocen todas las modalidades de trabajo, en relación de dependencia o autónomas, con inclusión de labores de autosustento y cuidado humano; y como actores sociales productivos, a todas las trabajadoras y trabajadores”*.

Así mismo, la Ley Orgánica del Servicio Público en su artículo 23, manifiesta que son derechos irrenunciables de las servidoras y servidores públicos lo estipulado en los incisos A y L que indican: *“Gozar de estabilidad en su puesto; l) Desarrollar sus labores en un entorno adecuado y propicio, que garantice su salud, integridad, seguridad, higiene y bienestar”*. (Ecuador. Asamblea Nacional, 2010)

En cambio, para la Ley Orgánica de Empresas Públicas (LOEP) en su artículo 17, establece lo siguiente: *“La designación y contratación de personal de las empresas públicas se realizará a través de procesos de selección que atiendan los requerimientos empresariales de cada cargo y conforme a los principios y políticas establecidas en esta Ley, la Codificación del Código del Trabajo y las leyes que regulan la administración pública. Para los*

casos de directivos, asesores y demás personal de libre designación, se aplicarán las resoluciones del Directorio' (Ecuador. Asamblea Nacional, 2009)

Finalmente, las Normas Internas de la Administración del Talento Humano de la Empresa Eléctrica Pública Estratégica Corporación Nacional de Electricidad, ratifican lo establecido en la Constitución de la República y Ley Orgánica del Servicio Público, que es garantizar al empleado estabilidad laboral, bienestar y un clima laboral adecuado, a través del artículo 42 – derechos, que menciona en sus literales A y L, lo siguiente:

a. Gozar de estabilidad en su puesto;

l) Desarrollar sus labores en un entorno adecuado y propicio, que garantice su salud, integridad, seguridad, higiene y bienestar (Ecuador. Corporación Nacional de Electricidad, 2018).

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación por su adscripción epistémica es cuantitativa, permitiendo estadísticamente medir el comportamiento de las variables; por su metodología será de tipo descriptiva y correlacional, la primera dado que el investigador conoce en sitio la realidad estudiada y la segunda la relación entre las variables rotación de personal y clima organizacional. El diseño de la investigación será no experimental siendo de corte transversal.

La técnica empleada para la obtención de los datos requeridos es la encuesta. Utilizando como instrumento un cuestionario integrado en dos secciones. La primera sección recopila los datos sociodemográficos como tipo de empleado, tipo de contrato, sexo, edad, formación académica, antigüedad en la empresa, tiempo en el cargo, área y departamento en el que labora. La segunda sección presenta 20 ítems para medir la rotación de personal y clima organizacional, con escala de opinión de Likert, por lo cual los sujetos pueden entregar ante cada afirmación respuesta como: totalmente en desacuerdo, algo en desacuerdo, ni de acuerdo ni desacuerdo, algo de acuerdo, completamente de acuerdo.

La Corporación Nacional de Electricidad UN Milagro cuenta con una plantilla de personal de 321 empleados, conformados por las áreas de comercial, distribución, administrativa-financiera, administración de la UN y jurídica; por consiguiente, se aplica la fórmula de población finita (ecuación 1) al conocer el total de la población, con un tipo de muestreo probabilístico de aleatorio simple, obteniendo como resultado una muestra de 112 empleados a encuestar.

Para validar el instrumento se realizó un pilotaje con un 20 % de la muestra a encuestar con 22 ítems al inicio y a través del software SPSS se calculó el Alfa de Conbrach, dando como resultado un nivel de confiabilidad del 0,853, procediéndose a eliminar 2 ítems de menor relevancia. Una vez aplicado el instrumento a la muestra total de estudio el Alfa de Conbrach fue del 0,809. Según Ruíz Bolívar (2016), cuando el coeficiente de confiabilidad es superior a 0.8 la magnitud es muy alta, por lo tanto, se establece la validez y fiabilidad del instrumento usado.

Para realizar el levantamiento de información, se obtuvo la autorización del administrador de la UN, coordinando con el área de Talento Humano la socialización de la encuesta y las directrices para la aplicación de la misma. El cuestionario fue digital, elaborado mediante la aplicación del formulario de Google, remitiéndose el link a través del correo corporativo y APP de mensajerías instantánea, limitando a un solo intento de respuesta.

Posterior, para procesar los datos recabados, se utilizó el software IBM SPSS Statistics versión 25, permitiendo organizar la información, visualizando los resultados a través de gráficos y tablas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La primera sección del instrumento indica que de los 112 encuestados el 60,7 % de los empleados son administrativos y el 39,3 % operativos. La mayor parte de los empleados tiene estabilidad laboral con un 84,8 % y un 15,20 % es eventual.

Con respecto al sexo, existe un mayor predominio del personal hombre con el 64,30 % y 35,70 % de mujeres, esto se debe a que la empresa por formar parte del sector productivo enfocado al área eléctrica, en la parte operativa se requiere mayor presencia del personal masculino, para los trabajos de energizados que se realiza en las redes de distribución y que son de alto riesgo.

Se puede notar además que la edad se relaciona con la instrucción académica, ya que la muestra estudiada se encuentra en un rango entre los 26 y 35 años con el 55,4 %, considerándose una población joven, con una instrucción académica de tercer nivel que alcanza del 59,82 % y una mínima parte con título de cuarto nivel que representa el 13,39 % (figura 2).

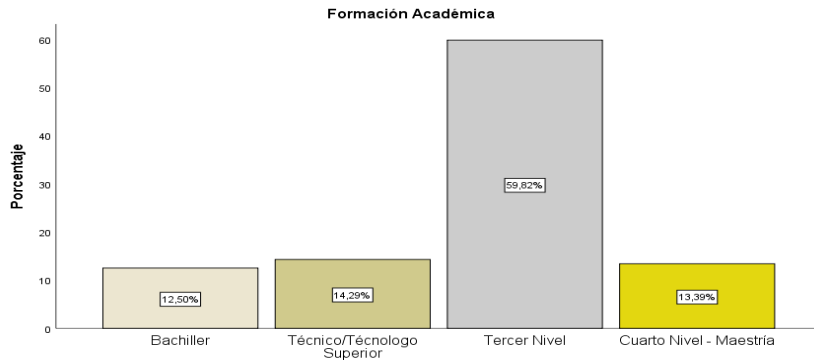


Figura 2. Formación académica.

Así también, la antigüedad en la institución con el tiempo en el puesto actual. La frecuencia más alta se ubica en la variable 6 - 10 años con el 39,3 %, seguido de 1 - 5 años con el 30 %, el tiempo en el puesto actual de 1 - 5 años representa el 58 %, el 6 - 10 años con un 25 % y finalmente solo existen un 4,5 % de la muestra encuestada que presentan menos de 1 año (figura 3).

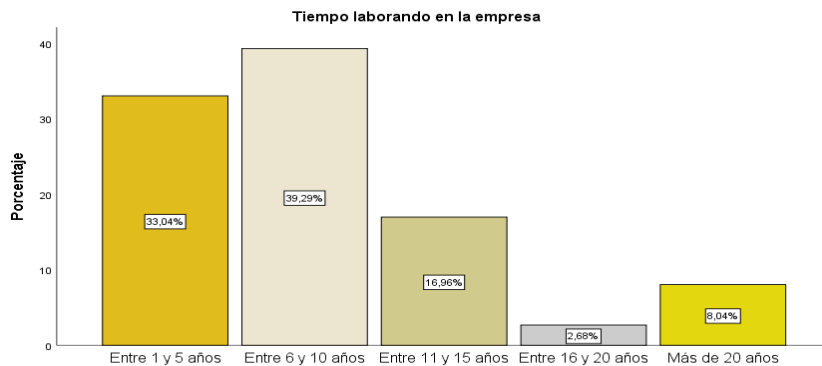


Figura 3. Tiempo laborando en la empresa.

A continuación, se analiza el resultado de las variables de estudio, la figura 4 muestra como la rotación de personal interna en la Corporación Nacional de Electricidad UN Milagro es significativa ocupando un nivel medio con el 60,71 % de movilización del personal a una o diferentes áreas en la organización.

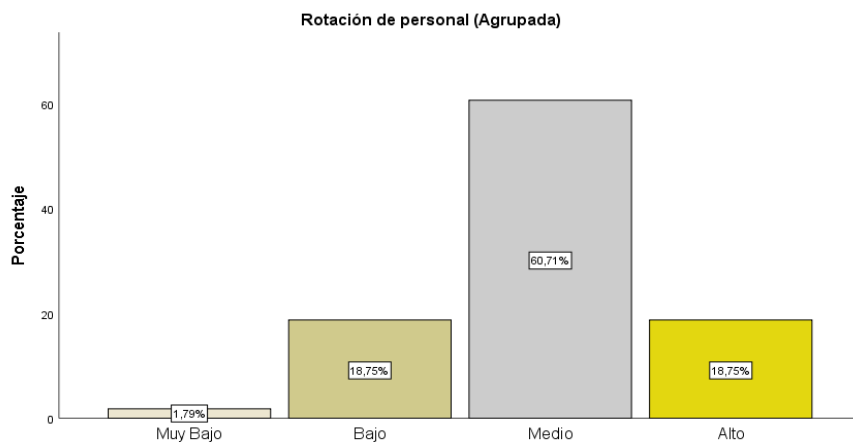


Figura 4. Rotación de personal.

Este resultado significativo es consecuente a uno de los ítems evaluados, en el que se consultó ¿cuántas veces ha sido rotado de su puesto de trabajo a otras áreas o departamentos?, observándose en la tabla 1 que el 62 % afirma haber sido rotado de su puesto de trabajo desde 1 hasta más de 3 veces, mientras que el 38 % manifiesta que nunca.

Tabla 1. Cantidad de veces de la rotación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 vez	24	21,4	21,4
	2 veces	17	15,2	36,6
	3 veces	18	16,1	52,7
	Más de 3 veces	10	8,9	61,6
	Nunca	43	38,4	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Si se observa la figura 5, el personal administrativo es el más rotado a otras áreas o departamentos, esto debido a que el personal administrativo, se rige por la Ley Orgánica de Empresas Públicas (LOEP), cuya estabilidad es por concursos de méritos y oposición, que de no existir una partida presupuestaria disponible, labora bajo la modalidad de contrato ocasional y puede ser rotado a otra área de acuerdo a la necesidad institucional. Mientras, que el personal operativo, su estabilidad se da después de un periodo de 90 días a prueba y su traslado es más complejo a otros departamentos, salvo que sea solicitado por voluntad del trabajador.

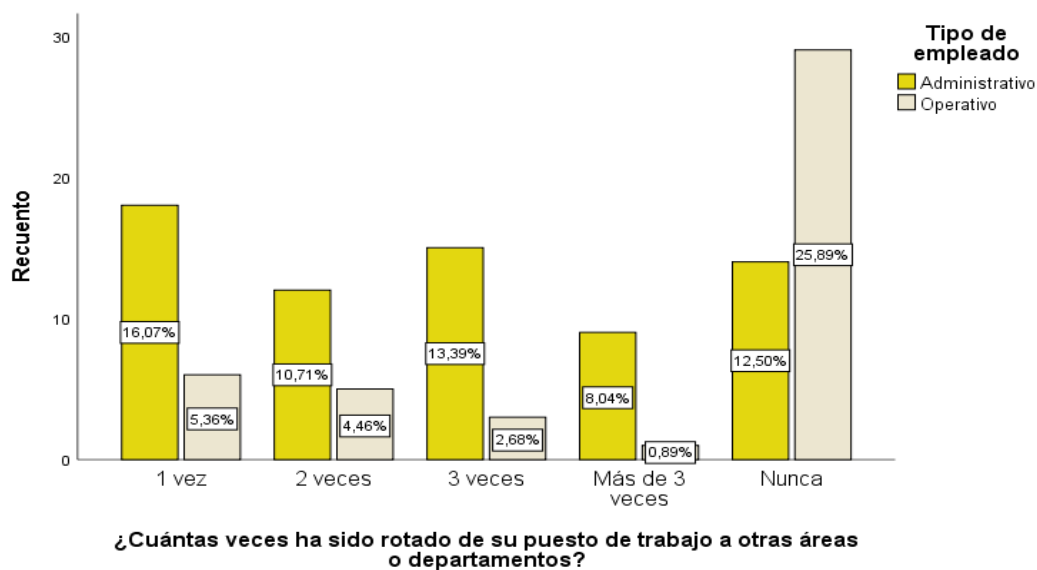


Figura 5. Tabla de contingencia entre rotación del puesto de trabajo y el tipo de empleado.

Por otra parte, el 46,40 % de los empleados están totalmente de acuerdo que antes de ser rotados a otros puestos de trabajos, primero se realice una evaluación del perfil del puesto a ocupar y no colocar personas al azar sin conocimientos de las actividades a realizarse, evitando que se formen cuellos de botella en el flujo de los procesos, el 31,30 % está algo de acuerdo y un 7,20 % en el rango de desacuerdos (tabla 2).

Tabla 2. Necesidad de evaluación al perfil del empleado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	4	3,6	3,6	3,6
Algo en desacuerdo	4	3,6	3,6	7,1
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	17	15,2	15,2	22,3
Algo de acuerdo	35	31,3	31,3	53,6
Totalmente de acuerdo	52	46,4	46,4	100,0
Total	112	100,0	100,0	

En cambio, la figura 6 indica que el clima laboral es alto en la institución con el 52,68 %, sin embargo, el 37,50 % del personal encuestado considera que el clima organizacional es medio, es decir, que no es bueno ni malo y que dependería de factores internos y externos que influyan como por ejemplo la relación entre compañeros, las cargas de trabajos, las condiciones físicas entre otros aspectos.

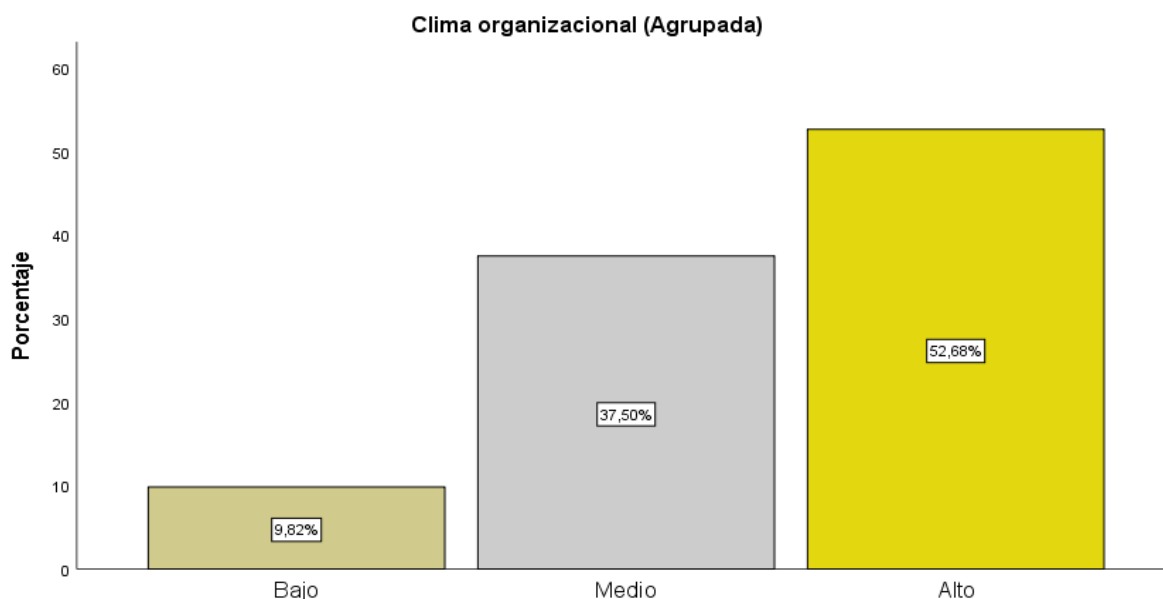


Figura 6. Clima Organizacional.

En la tabla 3, se muestra uno de los ítems evaluados por parte del clima organizacional, donde el 49 % considera estar algo de acuerdo en que la empresa se preocupa por mantener un buen clima en el equipo de trabajo para que funcione de manera óptima y solo el 14 % afirma estar totalmente de acuerdo, es decir, la relación en los grupos de trabajos no es tan eficaz, que incluso la suma de las opciones en desacuerdos, es superior con el 15 %.

Tabla 3. Preocupación de la empresa por el buen clima en el equipo de trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	10	8,9	8,9	8,9
Algo en desacuerdo	8	7,1	7,1	16,1
Válido Ni en acuerdo ni en desacuerdo	23	20,5	20,5	36,6
Algo de acuerdo	55	49,1	49,1	85,7
Totalmente de acuerdo	16	14,3	14,3	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla 4, muestran que la rotación de personal y el clima organizacional se correlacionan, ya que el R de Spearman es del 0,531, demostrando que a mayor rotación mayor es la afectación en el clima laboral y dado que el valor de p es 0,000 siendo menor a 0,05, indica que la correlación es positiva considerable, ocurriendo esta eventualidad reiteradamente en la organización.

Tabla 4. Análisis correlacional Rho de Spearman entre la rotación de personal y clima organizacional.

		Rotación de personal (Agrupada)	Clima organizacional (Agrupada)
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1,000	,531**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	112	112
	Coefficiente de correlación	,531**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	112	112

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

Finalmente, para demostrar la relación de ambas variables, en la prueba de chi cuadrado el valor de sig. (Valor crítico observado) es inferior a 0,5, rechazando de esta manera la hipótesis nula y se acepta la hipótesis investigativa, es decir, la rotación de personal incide en el clima organizacional (tabla 5).

Tabla 5. Prueba de chi-cuadrado.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	49,227 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	45,156	6	,000
Asociación lineal por lineal	32,144	1	,000
N de casos válidos	112		

a. 5 casillas (41,7 %) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,20.

CONCLUSIONES

Las empresas públicas como la empresa eléctrica de distribución del cantón Milagro, a pesar del ajuste estatal al que se rige, debe procurar mantener su nivel de eficiencia, eficacia, como así también sus estándares de calidad, pero sobre todo debe preocuparse por mantener íntegramente el capital humano, ya que son el motor de la institución. El objetivo de estudio es analizar la relación existente entre la rotación de personal y el clima organizacional, con los análisis de datos efectuados se comprueba que entre ambas variables existe una correlación positiva considerable, de modo que se concluye que mientras mayor sea la rotación mayor es la afectación en el clima organizacional, esto reafirma los resultados de la figura 3 que muestra un 60,71 % en un nivel medio con respecto a la movilización del personal a una o diferentes áreas en la organización, en comparación con los niveles bajo y alto que muestran un 18,75 %, teniendo a que esta variable incremente en un futuro aún más.

Así mismo, de acuerdo a los resultados obtenidos, con respecto a la variable rotación de personal, esta se manifiesta de manera considerable internamente en la institución. Aunque los resultados demuestran que en la institución se percibe un buen clima laboral, los empleados manifiestan estar algo de acuerdo de que la empresa se preocupa por mejorar el clima laboral en los equipos de trabajo, ya que si un empleado es ubicado temporal o permanentemente en otra área, la relación interpersonal que surja con los miembros de ese departamento, permitirá que sea reconocido de manera rápida como parte de la “familia” o simplemente como un “allegado” si no es del agrado de los integrantes del equipo.

Esta investigación incentiva a que la institución establezca una mejor estructura organizacional, en el cual los empleados que laboran en los puestos de trabajo cumplan con el perfil adecuado. Para futuras investigaciones sería conveniente abordar otras dimensiones como sueldo, relaciones interpersonales entre otras que estén inmersas, siendo objetos de análisis a cada variable de estudio. Además, sería necesario realizar un estudio de cómo la rotación de personal incide en la satisfacción y desempeño laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, M. (2010). Análisis de la rotación del personal y elaboración de una propuesta para su optimización en la Pasamanería S.A. de la ciudad de Cuenca en el año 2009. (Tesis de grado). Universidad Politécnica Salesina.

Bernal González, I., Pedraza Melo, N. A., & Sánchez Li-món, M. L. (2015). El clima organizacional y su relación con la calidad de los servicios públicos de salud: diseño de un modelo teórico. *Estudios Gerenciales*, 31(134), 8–19.

Delgado Llamas, S., López Torres, V. G., & Moreno Moreno, L. R. (2017). Impacto del clima organizacional en la rotación del personal: evidencia en sector desarrollo de software. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 10(1), 49–61.

Ecuador. Asamblea Nacional. (2009). Ley Orgánica de Empresas Públicas. Registro Oficial Suplemento 48. http://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic4_ecu_org1.pdf

Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Ecuador. Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Servicio Público. Registro Oficial Suplemento 294. http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_org10.pdf

Ecuador. Asamblea Nacional. (2017). Normas de Optimización y Austeridad del Gasto Público, Registro Oficial Suplemento 76. <https://www.contraloria.gob.ec/WF-Descarga.aspx?id=1735&tipo=doc>

Ecuador. Corporación Nacional de Electricidad. (2018). Normas Internas de la Administración del Talento Humano de la Empresa Eléctrica Pública Estratégica. Resolución de Directorio Nro. 003-2014. CNEL EP. <https://www.cnelep.gob.ec/normativas-internas-de-talento-humano/>

Ehrhart, M. G., & Kuenzi, M. (2017). The Impact of Organizational Climate and Culture on Employee Turnover. En, C. Goldstein, Harold W., Pulakos, Elaine D., Passmore, Jonathan, Semedo (Ed.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Recruitment, Selection and Employee Retention*. (pp. 494–512). John Wiley & Sons Ltd.

González Ríos, M. (2006). *La rotación de personal como un elemento laboral*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

González, P. (2017). Relación del Clima Organizacional en el Bienestar Laboral en una Corporación de Telecomunicaciones en el Ecuador. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 2(8), 41–53.

- Hernández Chávez, Y., Hernández Chávez, G., & Mendieta Ramírez, A. (2013). Modelo de rotación de personal y prácticas organizacionales. *Historia y Comunicación Social*, *18*, 837–863.
- Hernández Olivares, S. E. G., Cruz Netro, Z. G., Meza Morales, M. I., & Cruz Neutro, L. del C. (2017). Principales Causas de la Rotación del Personal en Empresa de Servicios de Transporte. *Revista Sociología Contemporánea*, *4*(11), 43–50.
- Kalhor, R., Khosravizadeh, O., Moosavi, S., Heidari, M., & Habibi, H. (2018). Role of Organizational Climate in Job Involvement: A Way to Develop the Organizational Commitment of Nursing Staff. *Journal of Evidence-Based Integrative Medicine*, *23*, 1–5.
- Kampkötter, P., Harbring, C., & Sliwka, D. (2018). Job rotation and employee performance—evidence from a longitudinal study in the financial services industry. *International Journal of Human Resource Management*, *29*(10), 1709–1735.
- Ruíz Bolívar, C. (2016). Confiabilidad. *Programa Interinstitucional Doctorado En Educación*. <http://200.11.208.195/blogRedDocente/alexisduran/wp-content/uploads/2015/11/CONFIABILIDAD.pdf>
- Villegas Yagual, F., Almeida Salaza, B., & Vera Paredes, D. (2015). Implementación de un plan estratégico para reducir la insatisfacción laboral. *PODIUM*, *28*, 83–103.
- Wong, Y. W., & Wong, Y. (2017). The Effects Of Perceived Organizational Support and Affective Commitment on Turnover Intention. *Journal of Chinese Human Resource Management*, *8*(1), 2–21.
- Wynen, J., Van Dooren, W., Mattijs, J., & Deschamps, C. (2019). Linking turnover to organizational performance: the role of process conformance. *Public Management Review*, *21*(5), 669–685.

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
RNPS: 2081

Síguenos en:

<https://universosur.ucf.edu.cu/>

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



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km
3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430